

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização em Educação e Currículo

***Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos
90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos
anos 2000:
de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos”
a “novos” sentidos?”***

Orientação: Prof. Doutora Carlinda Leite

Junho de 2002

Preciosa Fernandes

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização em Educação e Currículo

***Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos
90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos
anos 2000:
de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos”
a “novos” sentidos?”***

Orientação: Prof. Doutora Carlinda Leite

Junho de 2002

Preciosa Fernandes

AGRADECIMENTOS

Terminada esta “ádua” tarefa já não tenho a criatividade e a lucidez necessárias para, de uma forma justa, agradecer a todos aqueles e aquelas que me ajudaram e apoiaram nesta caminhada.

Aos professores do Mestrado:

Pelas possibilidades que nos deram (ao primeiro grupo de “curriculistas”) de problematizar, questionar e aprofundar saberes diversos que permitiram ampliar as reflexões e os conhecimentos no domínio das Ciências da Educação e, particularmente, no campo da Educação e do Currículo.

Aos colegas “curriculistas”:

Pelo entusiasmo, estímulo e incentivo no decurso das aulas e, sobretudo, nos seminários de acompanhamento, onde cada uma e cada um (eram só dois ...) apoiou, desafiou e ajudou a encontrar o “rumo”...

Às minhas amigas:

À Lúcia, pelo apoio, incentivo e permanente disponibilidade e solidariedade que sempre manifestou, quer nas discussões sobre “o meu trabalho”, quer nos “trabalhos” que juntas partilhamos nestes últimos tempos.

À Lizete, pelo seu “olhar clínico” com que percorreu estas páginas de tese e, sobretudo, pela escuta sempre atenta que só uma amiga de “peito” é capaz.

À Nela Belém, mais que uma amiga, uma “irmã adoptiva”, pelas nossas longas conversas: de simples “cavaqueira” a momentos de grande questionamento e reflexão e pelo contributo precioso nesta tese. À família Moura, um obrigada especial por tudo...

À Zézinha pelo contributo final a que só a uma amiga se pede.

À Lena Barbiéri pela amizade e pelo seu olhar atento, crítico e estimulante sobre este trabalho.

À Tita, pelo companheirismo, partilha e amizade de “sobrinha filha”.

À Nela, “segunda mãe” dos meus filhos, pela confiança que me dá com a sua presença permanente, atenta e amiga.

À minha família:

Ao António, companheiro das horas boas e más, como agradecer o apoio, a disponibilidade e a presença contantes?

À Sofia e ao Tomás, os meus filhotes, por não terem “reclamado” muito as ausências da mãe ...

À minha mãe, irmãs e irmãos pelo seu apoio e constante disponibilidade para “nós”.

À minha orientadora:

Que dizer à Prof. Doutora Carlinda Leite?

Que palavras escolher para dizer tudo o que sinto e que gostaria aqui de expressar?

Obrigada!

Pela confiança que depositou em mim;

Pelo olhar crítico, sempre construtivo e estimulante, com que supervisionou este trabalho;

Pelos “desvios à tese”, desafios que me permitiram percorrer caminhos paralelos de grande aprendizagem e chegar ao fim desta etapa sem muito “sofrimento”;

Por tudo quanto me proporcionou aprender nos momentos formais e informais destes dois últimos anos de trabalho conjunto.

Por si, e pela sua forma de estar na vida e na profissão.

Ao DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Pela oportunidade que me deu de conhecer de perto “os quotidianos” escolares e de construir um percurso de aprendizagem de que esta tese é também resultado.

RESUMO

Este trabalho, situado na *interface entre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000*, pretende analisar até que ponto esta última medida se constitui numa proposta político-educativa **de continuidade, complementaridade ou ruptura** com os princípios enunciados na reforma que lhe antecedeu. Daí o o título “*Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?*”

A intenção do trabalho é não só analisar os princípios político-educativos, subjacentes a cada uma daquelas propostas mas também, contribuir para identificar as perspectivas curriculares que as caracterizaram, assim como os conceitos de educação, escola, currículo, e os papéis do professor e do aluno que preconizam. Em última instância, a análise que se faz procura dar conta das *linhas de força* que distanciam e/ou aproximam estas duas medidas curriculares. Pretende-se, pois, desocultar se os discursos da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 apontam um caminho com sentidos “novos” para a educação ou se apenas retomam os caminhos da reforma curricular que a antecedeu - sentidos “novos”, então, - “travestindo-os”, apenas, com nova roupagem que faz deles, hoje, caminhos e sentidos “velhos”.

O percurso de construção e de análise seguido estrutura-se em torno de quatro capítulos nucleares:

CAPÍTULO I – A Reforma do Sistema Educativo dos finais dos anos 80/início dos anos 90;

CAPÍTULO II – A Proposta da Reforma Curricular para o ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90;

CAPÍTULO III – A Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: ou dos sentidos actuais da Educação Básica;

CAPÍTULO IV – Da Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: continuidades, complementaridades ou rupturas?.

ABSTRACT

This thesis, based on the *interface between the curricular reform in the late 80s/early 90s and the curricular reorganisation in the late 90s/early 10s (2000)*, is intended to analyse in what way this last proposal becomes a political and educational reorganisation of **continuity, complement or rupture** with the principles declared in the previous reform. This justifies its title *“From the curricular reform in the late 80/early 90s till the curricular reorganisation in the late 90s/early 2000: from “new” to “old” meanings or from “old” to “new” meanings?”*.

The intention is, therefore, not only to analyse the political and educational principles underlying each of those proposals but also to help identify the curricular perspectives of each of them, as well as the concepts they promote for education, school, curriculum and the roles of both teachers and students. Ultimately, this study intends to give account of the *“guidelines”* which separate or approach these two curricular proposals. The purpose is to show if the theory of the curricular reorganisation of basic education in the late 90s/early 2000 points out a way to “new” meanings in what concerns education or if it only uses the models developed in the previous curricular reform – “new” meanings at the time - “dressed up” in new clothes and making them, today, “old” ways and meanings.

This work is structured around four main chapters:

CHAPTER I – The Reform of the Educational System in the late 80s/early 90s;

CHAPTER II – The Proposal of Curricular Reform for Basic Schooling in the late 80s/early 90s;

CHAPTER III – The Curricular Reorganisation of Basic Schooling in the late 90s/early 2000: the meanings of the present Basic Schooling;

CHAPTER IV – From the Curricular Reform of Basic Schooling in the late 80s/early 90s till the Basic Schooling Curricular Reorganisation in the late 90s/early 2000: continuity, complement or rupture?

RÉSUMÉ

Ce travail, se situé dans l'interface entre la réforme curriculaire de la fin des années 80/début des années 90 et la réorganisation curriculaire de la fin des années 90/début des années 2000, pretende analyser sur quell cette dernière proposition s'établie dans une proposition politique-educatif de **continuité, complémentarité** ou **rupture** ave les principes proposes dans la reforma que a précède. De la le titre *“De la réforme curriculaire de la fin des années 80/début des années 90 à la réorganisation curriculaire de la fin des années 90/début des années 2000: des sens “nouveaux” a des “vieux” sen ou de sens “vieux a des “nouveaux” sens?”*.

L'intention de ce travail n'analyse seulement les principes politique-educatif, subjacent a chacune de ces propositions, mais aussi, contribui pour identifier les perspectives curriculaires que les déterminent, ainsi que l'idée de l'éducation, de l'école, de le currículum, et le role que le professeur et de l'élève préconise. En dernier ressort, l'analyse q'ont peut faire de c'étude cherche a donné compte des lingnes de force qu'éloigne et/ou approche ces deux mesure curriculaires. On prétend, portant, desócculter les discours de la réorganisation curriculaire de l'enseignement primaire de la fin des années 90/début des années 2000 visent unchemin avec des “nouveaux” sens por l'éducation ou se seulement ils reprenent les chemins de la réforme curriculaire qui l'a précède – “nouveaux” sens, alors, - déguiser, avec um nouveaux habillement que fait d'eux, aujourd'hui des “vieux” chemins et sens.

Le parcours de construction et d'analyse qu'ont suit se structure au tours de quatre chapitres nucléares:

Chapitre I – La réforme du système educatif de la fin des années 80/début des années 90;

Chapitre II – La proposition de la réforme curriculaire pour l'enseignement primaire de la fin des années 89/début des années 90;

Chapitre III – La reorganization curriculaire de l'enseignement primaire de la fin des années 90/début des années 2000: ou le sens actuel de l'éducation primaire;

Chapitre IV – De la réforme curriculaire de l'enseignement primaire de la fin des années 80/début des années 90 à la réorganisation curriculaire de la fin des années 90/ début des années 2000: continuités, complémentarités ou ruptures?

ÍNDICE

Índice de esquemas e quadros.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
<i>Eixos da investigação.....</i>	<i>15</i>
<i>A organização do texto.....</i>	<i>17</i>
<i>Da questão de partida aos objectivos da investigação.....</i>	<i>19</i>
<i>as opções metodológicas.....</i>	<i>19</i>
<i>Das opções metodológicas aos procedimentos ...</i>	<i>21</i>
<i>uma justificação</i>	<i>21</i>
CAPÍTULO I - A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90	27
I.1 - Da caracterização do contexto à ideologia político educativa.....	28
I.1.1 - O contexto político-educativo: breve caracterização.....	28
I.1.2. - Entre uma política educativa de integração e a ideologia da modernização .	30
I.2. - O princípio da descentralização e a construção de um sentido de participação...	33
I.2.1. - A descentralização das políticas educativas e a construção da autonomia das escolas	33
I.2.2 - O processo de decisão sobre a autonomia das escolas em Portugal	36
I.2.3. - A construção de um sentido de participação no contexto da reforma dos finais dos anos 80.....	42
I.3 - Mandatos para a educação/Papéis da escola e dos actores educativos.....	49
I.3.1 - De uma análise dos princípios e prioridades educativas... ..	49
I.3.2 - A uma análise da realidade.....	54
CAPÍTULO II - A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90	60
II.1 - Do conceito de currículo aos paradigmas de inovação curricular	61
II.1.1 - Situando o conceito de currículo.....	61

II.1.2 – Paradigmas de organização curricular: Uma grelha de análise	64
II.1.2.1 - Paradigma técnico-burocrático	66
II.1.2.2 - Paradigma técnico-científico	67
II.1.2.3 – Paradigma sócio-político	69
II.2 – A Proposta de organização curricular para o ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90.....	71
II.2.1- Perspectivas curriculares que matriciam a reforma curricular dos anos 80 ..	71
II.2.2. - Uma organização curricular na lógica da colecção ou uma organização curricular na lógica da integração?.....	75
II.3 - Sentidos da reforma curricular dos anos 80: uma sistematização	86
II.3.1 – Da organização da informação... ..	86
II.3.2 – À enunciação dos sentidos da reforma curricular	89
II.3.2.1 - Ideologia político-educativa	91
II.3.2.2 – Concepção de Educação	92
II.3.2.4 – Concepção de Escola	94
II.3.2.4 – Concepção de Professor/Aluno	97
II.3.2.5 – Paradigma de Inovação curricular.....	100

CAPÍTULO III – A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 90/INÍCIO DOS ANOS 2000: OU DOS SENTIDOS ACTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

107

III.1– Da ideologia do princípio da igualdade de oportunidades à retórica da inclusão	107
III.1.1 – A construção retórica da escola inclusiva	108
III.1.2 – O lugar e as funções da escola, hoje.....	114
III.1.3 - De um ensino uniforme a um ensino-aprendizagem diferenciados?.....	120
III.2 - Do projecto de “Gestão Flexível do Currículo” à Reorganização Curricular do Ensino Básico.....	124
III.2.1 – O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”: Fundamentos, princípios e finalidades.....	124
III.2.1.1 – Dos princípios aos processos de gestão curricular: que lógicas e que modelos?	127
III.2.2 – Do plano das intenções ao plano das (im)posições: a regulamentação da reorganização curricular	132
III.2.3 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico.....	143

III.2.3.1- Princípios gerais e orientadores	143
III.2.3.2 - A Proposta de Organização Curricular: Que matrizes? Que desenhos?	146
III.3. – Sentidos da Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: uma sistematização	155
III.3.1 – Da organização da informação	155
III.3.2 – À enunciação dos sentidos da reorganização curricular	156
III.3.2.1 – Ideologia político-educativa.....	158
III.3.2.2 – Concepção de Educação	160
III.3.2.3 – Concepção de Escola	162
III.3.2.4 – Concepção de Professor/Aluno	164
III.3.2.5 – Paradigma de Inovação Curricular	167
CAPÍTULO IV – DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90 À REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS FINAIS DOS ANOS 90/INÍCIO DOS ANOS 2000: RUPTURAS, CONTINUIDADES OU COMPLEMENTARIDADES?	171
IV.1. – Revisitando as intenções iniciais deste trabalho	172
IV.1.1 – De sentidos “novos” a “velhos” sentidos ... ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?	173
IV.1.1.1 - Sentidos de complementaridade, continuidade ou ruptura?.....	175
IV.1.1.1.1- Ideologia político-educativa.....	176
IV.1.1.1.2 - Concepção de Educação	179
IV.1.1.1.3 - Concepção de Escola	181
IV.1.1.1.4 - Concepção de Professor/Aluno.....	184
IV.1.1.1.5 - Paradigma de inovação curricular	188
IV.1.2 - Linhas de força que aproximam e/ou afastam as duas propostas curriculares em análise e constrangimentos na sua implementação	192
IV.1.2.1 - Linhas de força que aproximam as duas propostas curriculares	194
IV.1.2.2 - Linhas de força que afastam as duas propostas curriculares	194
IV.1.2.3 – Constrangimentos na implementação das duas propostas curriculares	196
IV.2 – Considerações Finais.....	199
Referências Bibliográficas.....	206

Índice de esquemas e quadros

CAPÍTULO I

ESQUEMAS

I – Modos de Regulação local da escola -----	38
--	----

QUADROS

nº 1 – Documentos/Material utilizados na investigação -----	25
---	----

QUADROS SÍNTESE

nº 1 – Princípios e prioridades que estiveram subjacentes à RSE e a Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 -----	50
nº 2 – Níveis de participação dos professores no processo de reflexão sobre a organização curricular no 2º ciclo, na sequência do Dia D -----	55

CAPÍTULO II

nº 3 – Paradigmas de inovação curricular -----	65
nº 4 – Organização curricular do ensino básico: princípios e características gerais--	76
nº 5 - Planos curriculares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico -----	80
nº 6 – Documentos e categorias de análise dos sentidos da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90-----	88
nº 7 – Ideias-Chave que marcam os discursos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 -----	90

CAPÍTULO III

nº 8 – Vantagens e desvantagens decorrentes da organização adoptada dos tempos lectivos, apontadas por 93 escolas envolvidas na GFC em 1999/2000-----	136
nº 9 – Reacções dos professores aos princípios da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 -----	140
nº 10 – Princípios gerais e princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico Dec. Lei nº 6/2001-----	145
nº 11- Documentos de referência da análise dos sentidos da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 90-----	156
nº 12 – Ideias-Chave que marcam os discursos da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000-----	157

CAPÍTULO IV

nº 13 – Ideias-Chave que marcam os discursos da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 -----	175
nº 14 – Linhas de força que aproximam/afastam a reforma curricular dos finais dos anos 80 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90-----	193

ÍNDICE DE SIGLAS UTILIZADAS

DEB – Departamento de Educação Básica

DR – Diário da República

DRE – Direcção Regional de Educação

CAE – Centro de Área Educativa

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

FPCE UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GFC – Gestão Flexível do Currículo

IIE – Instituto de Inovação Educativa

IGE – Inspeção Geral de Educação

GEP – Gabinete de Educação e Planeamento

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEPT – Programa de Educação para Todos

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

RSE – Reforma do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

As questões curriculares têm estado, nestes últimos tempos, na “ordem do dia”, ocupando um lugar central nos debates sobre a educação, não só ao nível dos discursos político-educativos, como também ao nível dos discursos dos professores, dos formadores e dos investigadores, bem como, da opinião pública em geral. Tal constatação, aliada à percepção, que temos¹ de que os professores têm reacções diferenciadas relativamente às medidas curriculares, “impostas” centralmente – expressas, por alguns, em processos de grande entusiasmo e envolvimento, noutros traduzidas em novas atitudes e dinâmicas que procuram implementar nas suas escolas, e ainda noutros manifestadas em mecanismos de “resistência” (desconfiança, insegurança e angústia) - motivou-nos para o desenvolvimento de um estudo centrado sobre uma análise das razões que, do ponto de vista do poder central, estiveram/estão na origem da implementação das “inovações” curriculares no sistema educativo português nos finais dos anos 90.

Também o facto de durante a frequência da Licenciatura em Ciências da Educação termos sido confrontadas com um conjunto de problemáticas não só no domínio da Educação e Currículo com também nas Políticas Educativas, nos mobilizou para reflexões e questionamentos sobre as lógicas da organização e de desenvolvimento do currículo e sobre os papéis que nele têm os professores e os alunos.

Por outro lado, o facto de termos integrado, em 2000/2001, a equipa de acompanhamento às escolas que estavam no Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, ao permitir-nos que fôssemos tomando maior conhecimento dos processos de organização do trabalho escolar e de concretização do currículo, despertou em nós a vontade de aprofundar um saber neste domínio. Por isso, nos inscrevemos no Mestrado de Educação e Currículo e, talvez por isso

¹ O conhecimento que temos da situação ampliou-se através do trabalho que temos vindo a desenvolver, desde Outubro de 2000, com algumas escolas e professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, no âmbito do acompanhamento ao Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, no quadro do protocolo estabelecido entre o DEB e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

também, tenhamos escolhido esta dissertação que pretende problematizar as políticas educativas e de organização do currículo no Ensino Básico.

A motivação para este estudo aumentou quando percebemos que a reorganização curricular dos finais dos anos 90² emergiu num espaço temporal em que as “inovações” curriculares introduzidas na reforma que lhe antecedeu não foram ainda apropriadas pelo próprio sistema educativo e, muito menos, por grande parte dos professores, quer ao nível dos seus discursos, quer das suas práticas. Estamos a falar, por exemplo, do ensino organizado numa lógica interdisciplinar, da sequencialidade entre os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, do trabalho em equipa, da transversalidade da formação, etc., aspectos considerados inovadores à época da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e que hoje voltam a estar presentes na reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000.

Todos estes factos, acrescidos ao conhecimento que fomos obtendo no contexto da formação contínua de professores³, das formas e das lógicas de trabalho e de organização curricular que caracterizam as práticas pedagógicas dos professores e os diferentes níveis do ensino básico, bem como das suas reacções quando confrontados com a obrigatoriedade de cumprirem os princípios definidos nos normativos (D.L. nº 6/2001, de 18 de Janeiro), contribuíram, de forma significativa, para a decisão de tomarmos o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) como *campo de análise*. É neste contexto que se justifica a nossa opção de desenvolvermos uma dissertação no âmbito das políticas de (re)organização curricular do ensino básico.

Depois de um processo de “desbravamento” do tema e de leituras exploratórias, deparamo-nos com uma panóplia de estudos referentes à reforma

² A reorganização curricular dos finais dos anos 90 tem sido apresentada como tendo o seu início em 1996/97 com a reflexão participada dos currículos do ensino básico e, depois, em 1997, com o lançamento do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” – no âmbito do qual as escolas apresentavam um projecto de gestão curricular, analisado pelas DRE's e aprovado pelo DEB - e cuja generalização, a todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no quadro da reorganização curricular do ensino básico, ocorreu no ano 2001/2002, passando, a partir daí, e progressivamente, a estender-se em cada um dos anos do 3º ciclo.

³Referimos que o desempenho de funções de Consultora de Formação de um Centro de Formação de Associação de Escolas nos permitiu conhecer as expectativas e as ofertas de formação mais frequentes, bem como, as reacções dos professores a essa formação.

do sistema educativo dos anos 80, uns mais centrados sobre o seu processo de concepção e de implementação, outros mais dirigidos sobre a reforma curricular propriamente dita e os enfoques curriculares que a matriciam⁴ e outros, ainda, mais focalizados em aspectos centrais da reforma como é o caso da avaliação⁵.

Se, por um lado, este “exercício” de leituras exploratórias nos dá a sensação de, sobre a reforma dos anos 80, parecer estar já “tudo dito”, por outro, faz-nos tomar consciência de que, enquanto Educadora de Infância⁶,

⁴ Ver a este propósito, Amor, Emília (1997). Lima, M^a J. (1992); Pacheco, J. Augusto (1996b); Teodoro, A. (1994); Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares (2000). Braga.Org. José Augusto Pacheco, entre outros.

⁵ Ver relativamente a este aspecto o trabalho de Afonso, A. (1998).

⁶ Enquanto Educadora de Infância, trabalhámos durante cinco anos em Jardins de Infância da rede pública em contextos sócio-culturas diversos, tendo, a partir de então, exercido funções no âmbito da Educação Especial, durante 10 anos. Nos primeiros quatro anos, trabalhámos, em regime de requisição, num Centro de Intervenção Precoce do Centro Regional de Segurança Social do Porto com crianças dos 0 aos 6 anos, em sessões de apoio individualizado às crianças e na presença dos pais, procurando, com eles, encontrar estratégias que lhes permitissem autonomizar-se na estimulação dos seus filhos.

Após a realização do CESE em Educação Especial, na área da Deficiência Mental-Motora, integrei as Equipas de Apoios Educativos do Ministério da Educação, tendo sido responsável pela abertura de uma sala de Apoio Permanente (com crianças deficientes mentais-motoras, severas e profundas) onde trabalhámos durante dois anos. Paralelamente, exercemos a função de Sub-coordenadora da Equipa de Educação Especial dos Carvalhos, Vila Nova de Gaia.

Em seguida, passámos a integrar a Equipa de Ensino Especial das Devesas, Vila Nova de Gaia, onde trabalhámos, durante quatro anos, no apoio à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade de Jardim de Infância. Neste percurso e dado que o regime de funcionamento de apoio às crianças com NEE estava administrativamente dependente das Equipas de Educação Especial (hoje equipas de Apoios Educativos) os educadores/professores do “ensino especial” funcionavam, um pouco à margem da “vida” das escolas. As crianças “eram” do Ensino Especial e os educadores/professores de “ensino especial” eram responsáveis pelo seu acompanhamento e encaminhamento ainda que elas estivessem inseridas “fisicamente” nas turmas e escolas do ensino regular (a ideologia da integração). Mas se estes factos levaram a que durante estes anos tenhamos estado um pouco distanciadas do funcionamento administrativo das escolas, em contrapartida, e tendo em conta os diferentes contextos por onde passámos, permitiu-nos uma grande percepção dos modos de funcionamento e de organização das escolas e do currículo e um questionamento sobre as lógicas de funcionamento do próprio Ensino Especial.

Em 1998/99 iniciámos funções no Gabinete de Relações Inter-institucionais de Formação e Assessoria (GRIFA) da FPCE UP, trabalho que nos permitiu ampliar o conhecimento sobre a realidade das instituições educativas (formais e não formais) através, quer dos contactos com as instituições que colaboram com a Faculdade no âmbito dos estágios de 3º e 4º anos da Licenciatura em Ciências da Educação, quer de algumas iniciativas de formação, nomeadamente no âmbito da “Gestão flexível do Currículo” que, no âmbito da vertente de Assessoria deste gabinete, desenvolvemos.

tínhamos estado “alheias” ao sentido político da reforma do Sistema Educativo dos finais dos anos 80, particularmente à reforma curricular do Ensino Básico, uma vez que a Educação Pré – Escolar (então) não esteve implicada (e, quanto a nós talvez ainda bem) nas remodelações curriculares propostas.

Este conjunto de factores são determinantes para a motivação para este trabalho e para a vontade de “estar por dentro” e de tentar conhecer o que se está a passar no sistema, o que é que se pede de novo aos professores e às escolas, que razões político-educativas justificam estas constantes alterações, etc. e são também eles que nos mobilizam para o desafio de situarmos o nosso estudo na *interface entre a reforma curricular finais anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000*.

Gostaríamos, deste modo, de participar na (re)construção de um novo olhar (o nosso olhar) sobre o “passado” que ajude a compreender melhor os processos e os caminhos traçados de/para um “presente” que parece ainda muito indefinido e que tende a repetir os princípios expressos já no “passado”.

Eixos da investigação...

O desenvolvimento do estudo que designamos de ***“Da reforma⁷ curricular, dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular⁸ dos finais dos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a***

Em 2000/2001, integrámos a equipa de acompanhamento ao Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” em colaboração com a Prof. Doutora Carlinda Leite, no quadro do protocolo estabelecido entre a FPCE UP e o DEB.

⁷ A designação *Reforma* é aqui utilizada por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 80, início dos anos 90, o movimento de mudança dos currículos do ensino básico e secundário. O termo *Reforma* expressa, nesse contexto, um projecto político-educativo, implementado a nível nacional, sob a responsabilidade da administração central e que introduziu alterações significativas no sistema educativo, quer ao nível da sua organização estrutural, quer curricular.

Ver a propósito do conceito de *Reforma*, Fernandes, M. (2000).

⁸ O termo *Reorganização Curricular* é aqui utilizado por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 90, início dos anos 2000, o movimento que correspondeu a uma reorganização do currículo existente no ensino básico e que, tal como a terminologia indica, não rompeu com os programas das disciplinas mas procurou que eles tivessem uma nova reinterpretação à luz de competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação. Justifica-se talvez ainda o termo *Reorganização Curricular* se associarmos o currículo nacional ao conceito de projecto, que deveria ganhar sentido localmente, através de processos de recontextualização.

“velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?” estrutura-se em torno de três eixos fundamentais. O primeiro, procura caracterizar o contexto sócio-político-educativo em que se inscreve a reforma do sistema educativo português, de finais dos anos 80, evidenciando os grandes princípios educativos, pedagógicos e curriculares em que aquela se estrutura e tentando compreender as razões que, do ponto de vista educativo justificaram tais opções, consideradas, então, como inovadoras no sistema educativo português.

A questão que nos orienta, num segundo eixo, é a de analisar as relações entre a especificidade daquele contexto sócio-político e educacional e a organização curricular proposta para o ensino básico, explicitando os enfoques e o modelo de organização do currículo que a enformam. Daqui decorre a pertinência de equacionarmos as concepções de educação, de currículo, de escola e os papéis dos professores e alunos que atravessam os discursos educativos, numa tentativa de desocultação de sentidos, tidos à data, como inovadores (sentidos “novos”).

Definidos estes dois eixos de investigação, tomados por nós como eixos estruturantes deste trabalho, delineamos um terceiro que, tendo por base os princípios e fundamentos da reforma, as remodelações curriculares e os sentidos de mudança introduzidos, quer ao nível estrutural, quer pedagógico, visa analisar o período da *implementação* da reorganização curricular, dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 iniciada com o “Projecto de Gestão Flexível do Currículo”, em 1997/98. É, então, em torno do desafio de desocultação de “novos” sentidos na reorganização curricular dos finais dos anos 90, ou da confirmação de “velhos” sentidos, tomados como sentidos “novos” na reforma curricular que lhe antecedeu, que se centra o **terceiro eixo** deste trabalho.

Em síntese, é na *interface* entre uma reforma curricular “de fundo”, a dos finais dos anos 80, que à data, tal como já se referiu, foi considerada uma inovação ao nível da organização curricular do ensino básico, e a implementação de uma “nova” organização curricular, nos finais dos anos 90, - que se fundamenta em muitas das preocupações já enunciadas naquela reforma (ou,

talvez, naquilo a que ela não deu resposta⁹) - que consideramos existir, hoje, *um novo espaço de debate* no seio do sistema educativo português, para o qual desejamos contribuir com esta investigação.

A organização do texto...

Do ponto de vista da organização, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos nucleares. Um primeiro, em que partindo de uma caracterização do contexto sócio-político e educacional da reforma do ensino básico dos finais dos anos 80, explicitamos alguns princípios que, do nosso ponto de vista, são *a pedra de toque* dessa mesma reforma ao colocarem no centro do debate político, da opinião pública em geral e dos professores, em particular, uma nova visão de educação, de escola, de currículo e dos papéis dos alunos e dos professores. São disto exemplo as políticas de descentralização, então preconizadas, e a sua articulação com a construção de um sentido de participação de onde o papel da escola, e dos seus actores, emerge com um “novo” protagonismo.

Dado que a dimensão curricular é aquela que particularmente nos interessa, no segundo capítulo, situamos alguns paradigmas de inovação curricular à luz dos quais analisamos a proposta de organização curricular do ensino básico, então proposta, no sentido de melhor compreendermos os enfoques que a matriciaram e de identificarmos a lógica que esteve subjacente à organização do currículo. Apontamos a seguir, com o “nosso olhar”, os sentidos introduzidos pela reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 indicados, então, como indutores de grandes mudanças no sistema educativo.

No terceiro capítulo, problematizamos os sentidos da Educação Básica nos finais dos anos 90. Aqui, analisamos os discursos político-educativos que, recorrentes dos princípios de uma *Escola Democrática*, promotora do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos de todos os alunos, perseguem, hoje, a ideologia da *inclusão* enquanto condição para uma educação e formação para a diversidade. Partindo de uma abordagem sobre a

⁹ Sustentamos esta ideia no facto de esta reorganização curricular apontar, como falha da reforma dos anos 80, o não cumprimento dos princípios subjacentes à existência da área escola e dos poucos reflexos ocorridos

ideologia da igualdade de oportunidades à retórica da educação inclusiva, equacionamos, neste quadro, as actuais funções da escola e interrogamos os processos diferenciados de ensino e de aprendizagem. Situamo-nos, depois, na medida político-educativa implementada pelo Ministério da Educação em 1996/97¹⁰, designada por Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, explicitando os princípios e fundamentos em que se sustenta.

Tentaremos compreender, entretanto, as razões que justificaram que o Ministério da Educação, após 4 anos de experimentação do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, institucionalizasse um processo que passou de uma lógica de adesão voluntária das escolas aos princípios da flexibilização curricular¹¹ para uma lógica de “obrigatoriedade” pelo cumprimento desses princípios, com a generalização a todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no ano lectivo de 2001/2002 de um modelo de reorganização curricular do ensino básico sustentado em princípios de gestão curricular presentes nesse projecto (regulamentado pelo Dec-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001). Finalizamos este terceiro capítulo com uma sistematização dos sentidos enunciados na reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000.

Num quarto capítulo, numa revisitação das intenções iniciais do trabalho, confrontamos os dados recolhidos sobre a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90, com os dados recolhidos sobre a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, e analisamo-los à luz das categorias definidas. Este ponto do trabalho tem como intenção explicitar todos os elementos e/ou indicadores que permitam construir uma grelha de leitura que dê conta:

ao nível da interdisciplinaridade, nos processos de ensino/aprendizagem.

¹⁰ A implementação do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” teve início com o processo de reflexão participada dos currículos do ensino básico, proposto pelo Ministério da Educação a todas as escolas, em que professores foram estimulados a reflectirem e proporem sugestões relativamente à organização curricular. Estas reflexões e conclusões constam de um relatório elaborado pelo DEB (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

¹¹ Do trabalho de acompanhamento às escolas que aderiram ao Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, percebemos que cada escola foi paulatinamente construindo o “seu caminho”, num direcção que foi ganhando “sentidos” peculiares em cada uma delas, conforme as suas especificidades: os seus problemas, a cultura de trabalho colegial já existente (ou não), as dinâmicas de trabalho e os próprios recursos.

i) da ideologia político-educativa subjacente a cada uma das medidas curriculares em análise; ii) das concepções e dos enfoques curriculares que as caracterizam, iii) dos processos utilizados na sua implementação; iv) das concepções de educação, de escola, de professor e aluno que perseguem e das v) linhas de força que as aproximam e/ou afastam.

Pretendemos, em síntese, identificar em que medida a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 é uma proposta curricular de continuidade, complementaridade ou ruptura, com os princípios definidos na reforma curricular que lhe antecedeu.

Encerramos este quarto capítulo com o *nosso olhar*, desenrolando todos os fios por nós “agarrados”. Pretendemos, aqui, desocultar os sentidos da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90 na perspectiva de sabermos se é uma proposta que aponta um caminho com sentidos “novos” para a educação ou se apenas retoma os caminhos da reforma curricular dos anos 80 - sentidos “novos”, então, - “travestindo-os”, apenas, com nova roupagem que faz deles, hoje, caminhos e sentidos “velhos”. Isto é, queremos desocultar se o caminho traçado pela reorganização curricular do ensino básico, dos finais dos anos 90, toma a linha *“de sentidos “novos” a velhos sentidos ... ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos*.

Finalmente, desenvolvemos algumas considerações que visam situar as questões elucidativas do percurso da investigação e apresentar algumas ideias que, mesmo que não conclusivas, podem orientar novas pesquisas.

Da questão de partida aos objectivos da investigação

as opções metodológicas...

Como é sabido, as opções metodológicas dependem da problemática do estudo e dos objectivos que orientam a pesquisa. No nosso caso, pretendendo desenvolver uma investigação centrada sobre a questão: ***Em que medida a reorganização curricular do ensino básico, dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, se apresenta como uma proposta político - educativa de continuidade, complementaridade ou ruptura com os princípios que estruturaram a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos***

80/início dos anos 90, orientamos o nosso estudo em torno dos seguintes objectivos:

1. Caracterizar o contexto político - educativo português que enquadrrou a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e o que enquadra a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000;
2. Analisar os princípios político educativos, subjacentes à organização curricular do ensino básico e aos processos de desenvolvimento curriculares que fundamentaram a reforma curricular no final dos anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular no final dos anos 90/início dos anos 2000;
3. Identificar as perspectivas curriculares que caracterizaram a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000;
4. Identificar os conceitos emergentes na reforma curricular dos anos 80/início dos anos 90 e na reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 nomeadamente ao nível de: educação, escola, currículo, e papéis do professor e do aluno;
5. Analisar as *linhas de força* que distanciam ou aproximam estas duas medidas curriculares e os constrangimentos na sua implementação

A consecução destes objectivos, como é evidente, exige a recolha de um leque de informação o mais alargado possível, o recurso a fontes documentais de enquadramento legal, a pareceres, relatórios, artigos de jornais e a estudos nos domínios da sociologia da educação e do currículo, ou seja, aceder a tudo o que permita uma análise e compreensão dos princípios e processos que caracterizaram e caracterizam aquela reforma e esta reorganização curricular e, em última instância, permita perceber quais são as grandes linhas de força que as distanciam e/ou aproximam. Para realizar a pesquisa, optámos por uma metodologia de tipo qualitativo, em que a vertente empírica se centra fundamentalmente na análise documental e na entrevista, enquanto técnicas de recolha de informação, e na análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação obtida.

Das opções metodológicas aos procedimentos ...

uma justificação

Este trabalho, do ponto de vista da sua estrutura, não obedece ao formato que, talvez por tradição, se organiza em torno de um enquadramento teórico, um trabalho empírico e do qual se tiram conclusões. Segue, antes, um figurino que se inscreve num modelo em que a construção e/ou produção do texto **sobre o objecto em estudo** se vai entrecruzando com os dados empíricos. Não havendo à partida uma lógica definida de utilização do material empírico, ela vai, no entanto, assumindo uma configuração pela própria estrutura que definimos para o trabalho em que aqueles dados (das entrevistas, dos documentos legislativos, pareceres, jornais, etc.) vão sendo “chamados” ao texto à medida que vamos construindo e desenvolvendo a nossa argumentação. Não fazemos, portanto, uma divisão entre teoria/prática/análise embora assumamos, sobretudo em três momentos deste trabalho¹², uma postura de sistematização da informação no sentido de lhe conferir maior sustentabilidade e coerência.

Somos, neste processo, movidas pelas ideias de Bourdieu quando refere que se deve “recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstracções” (1989:24). Este autor refere, ainda, que “as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘técnicas’ de construção do objecto. É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha de dados ou de análise dos dados, etc. se impõe” (*ibidem*), acrescentando que o fundamental é “mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto, possam parecer pertinentes (...)” (*idem*:26) sendo “(...) preciso pensar relacionalmente”(*idem*:28).

Com esta estrutura, não negligenciamos, como é óbvio, o papel da teoria na análise e compreensão da questão em estudo, antes, porém, procuramos

¹² Nos pontos II.3 e III.3 designados e IV.1, respectivamente: “Sentidos da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90: uma sistematização”; “Sentidos da reorganização curricular dos finais dos anos 90/ início dos anos 2000: uma sistematização”; e “De sentidos “novos” a “velhos” sentidos ... ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?”.

tomar como referência o sentido que lhe é atribuído por Bruyne, P. e al. (1991)¹³, procurando que a nossa argumentação se situe numa visão simultaneamente “analítica das soluções” e “hermenêutica dos problemas” numa tentativa de “compreensão significativa” dos fenómenos em análise e de “abertura de sentido” (*idem*:115) para novas compreensões desses mesmos fenómenos.

Neste sentido, o desejo de nos querermos situar num paradigma investigativo¹⁴ do tipo qualitativo induziu-nos, à partida, para uma opção de análise do *corpus* que privilegiou a interpretação e a compreensão dos fenómenos a partir dos conteúdos das mensagens expressas. Ainda na linha deste autor, sustentado em Freund, J. (1968), “embora o fundamento da compreensão resida na ‘pessoa’ que é o lugar privilegiado da apreensão das significações da acção, esta pode, entretanto, ser atribuída a um ‘ator’ não pessoal(...)”¹⁵. É, pois, tomando por referência esta noção de sujeito individual e de sujeito “actor”, que situamos a nossa análise que ora se centra no sujeito “actor” (estado/sociedade/sistema educativo - leis, documentos, ...), ora se centra no sujeito individual (entrevistados, artigos de opinião, ...), tendo em conta que “a abordagem compreensiva visa apreender e explicitar o sentido da actividade social individual e colectiva enquanto realização de uma intenção” (*idem*:139).

É em congruência com este sentido de construção de relações significativas que nos situamos do ponto de vista da organização estrutural do trabalho, dos procedimentos metodológicos e que assumimos a análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação recolhida.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento da informação utilizada na investigação empírica, sobretudo no domínio das ciências sociais, pode orientar-se segundo diferentes fins, intencionalidades e posicionamentos epistemológicos, conforme a investigação em causa se situa mais num

¹³ Segundo Bruyne e al. (1991:114) “a dinâmica da teoria como prática metodológica, pode ser descrita como o resultado da interacção dos pólos da pesquisa” e apresenta-se de maneiras diferentes “conforme seja abordada a partir de cada um dos três outros pólos metodológicos”: pólo epistemológico, pólo morfológico e pólo técnico.

¹⁴ Para Kuhn, T. (1972:10-65). Citado por Bruyne e al. (1991:133), um paradigma é “conjunto de conhecimentos científicos (...) universalmente reconhecidos que, durante um certo tempo, fornecem a um grupo de pesquisadores problemas-tipo e soluções”.

¹⁵ O autor cita Tourraine (1965: 38). *Sociologie de l'action*. Paris. Editions du Seuil.

paradigma do tipo quantitativo ou qualitativo. A nossa opção, tal como já o dissemos, situa-se numa linha de investigação do tipo qualitativo.

Neste processo não seremos alheios às advertências de Bardin relativamente aos perigos da “circularidade” na abordagem qualitativa, isto é, ao facto de o investigador se deixar influenciar pelas hipóteses e/ou pressupostos de partida, ou seja, deixar-se influenciar por aquilo que ele “compreende da significação da mensagem” (1977:115). A este propósito L’Écuyer refere também que é essencial “(...) nunca esquecer que o conteúdo do que é dito (conteúdo manifesto) constitui uma realidade tão significativa e importante de conhecer e aprofundar como o conteúdo do que não é dito” (1990:29) ¹⁶.

Queremos com isto significar que num processo de análise de conteúdo é fundamental não só captar o sentido do conteúdo manifesto mas, também, o sentido do conteúdo não dito, tentando “compreender as comunicações para além das suas significações primeiras” (Desmet & Portois, 1993:181-182)¹⁷ e tomando em consideração aquilo que Krippendorff (1980)¹⁸ designa de *contexto dos dados* como, por exemplo, o estado psicológico dos autores dos discursos, numa tentativa de explicitação dos “sentidos “ocultos” que os/as entrevistados/as não debateram connosco.

Ou seja, importa pôr em confronto aquilo que Correia (s/d) designa de dois sistemas de acção: o *da produção das práticas discursivas* e o *da interpretação do conteúdo*. Este autor chama-nos à atenção para o facto de que o trabalho de interpretação do conteúdo, produzido na análise, “não está necessariamente inscrito no trabalho a realizar; é um trabalho criativo de estabelecimento de diálogo com o texto em que a postura interpretativa é mais importante do que os procedimentos de interpretação”.

Henry e Moscovici (1986)¹⁹ referem também as *condições de produção de um discurso ou do campo de determinação dos discursos* sendo que, para estes autores, a análise de conteúdo não se limita apenas a analisar o “ (...) discurso em si mesmo, mas caracterizar as suas condições de produção”²⁰. Também de

¹⁶ Citado em Leite, C. (1997:229).

¹⁷ *Idem*: 226.

¹⁸ Citado por VALA, J. (1986: 104).

¹⁹ Citados por VALA, J. (1986: 104).

²⁰ *Ibidem*

acordo com esta linha de pensamento, Vala, J. considera que a análise de conteúdo permite “inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (1986:104)²¹.

A nossa opção vai no sentido da aceitação de que o trabalho de análise de conteúdo é um trabalho de (des)construção e de (des)montagem de um discurso e de (re)produção de um novo texto, através da atribuição de um sentido, que resulta de “uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (*ibidem*), com vista à criação de “traços de significação”²² que configurem um sentido globalizante ao discurso produzido. Aproximamo-nos aqui da abordagem “tipo ideal”, enquanto construção de uma ‘constelação’ de conexões causais-significativas” (Bruyne, P. e *al.*, 1991:182), procurando jogar com uma multiplicidade de dados que, ordenados, permitirão formar o nosso quadro de pensamento em relação ao objecto de estudo.

É com base em todos estes pressupostos, e recorrendo às diferentes fontes em simultâneo, que teceremos o nosso discurso e construiremos a nossa argumentação, procurando construir uma rede de significações que seja coerente com os objectivos que perseguimos.

Tendo em conta este enquadramento, apresentamos, no quadro nº 1, o manancial de documentos que utilizamos neste trabalho e que constituem o *corpus* de análise.

²¹ VALA, J. (1986:104)) define a análise de conteúdo como sendo o acto de “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

²² Ou “núcleos de sentido”, no dizer de Bardin (1977).

Quadro nº 1 – Documentos/material utilizados na investigação

Reforma curricular dos anos 80	Reorganização curricular dos anos 90
LBSE	Pacto Educativo Documento Orientador das Políticas Educativas para o ensino básico
Documentos preparatórios da reforma - I (1987)	Proposta do Projecto de Gestão Flexível dos Currículos (desp. 4848/97 e desp. 9590/98)
Proposta global da reforma (Relatório da CRSE)	Proposta de reorganização curricular do ensino básico. Documentos de trabalho, (ME, 2000)
Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional de Educação	Parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (Março 2001, DEB)
Dec. L. nº 286 de 29 de Agosto de 1989; Dec. L. nº 43/89 de 3 de Fevereiro; Despacho nº 142/ME/90 (Área Escola); Dec. Lei 98 A/92	Dec. L. nº 6 de 18 de Janeiro de 2001; Desp. 30 de 2001 de 22 de Junho (Avaliação das aprendizagens dos Alunos)
Relatório dia D – análise do nível de participação dos professores na discussão dos planos curriculares do ensino básico	Relatório “Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico” (1997) Relatório do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” – ano lectivo 1999-2000
Revista Educação nº 3 de 1991	Artigos do Jornal “o Público” produzidos no ano lectivo 2000/2001 - sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” e sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico
Entrevista ao Secretário de Estado da Educação (no início dos anos 90 e membro da CRSE – 1992/93)	Entrevista a Secretária de Estado da Educação (1995/2000) Entrevista ao Director do DEB (1997/2002)

A escolha do *corpus de análise*, como dissemos, decorre da própria questão aqui em estudo e dos objectivos que orientam a nossa pesquisa. Os documentos que dizem respeito à legislação das respectivas medidas curriculares são, por nós, entendidos como base de enquadramento da estrutura do trabalho, a partir dos quais se sustenta toda a nossa argumentação.

Relativamente às entrevistas, pretendíamos que elas dissessem respeito a actores responsáveis pelas decisões políticas e de organização curricular e, nesse sentido, seleccionámos, no que respeita à reforma curricular do período dos anos 80/início dos anos 90, Joaquim Azevedo (que foi Secretário de Estado da Educação na fase de implementação e de desenvolvimento da reforma curricular dessa época) e, para a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, a então Secretária de Estado da Educação Ana Benavente, que esteve na origem desta medida e o Director do DEB, Paulo Abrantes que a organizou e desenvolveu.

A entrevista a responsáveis políticos do sistema educativo nos dois períodos em análise, visou, essencialmente, a recolha de informação relevante para os objectivos que estão em causa nesta investigação, particularmente aqueles que dizem respeito à análise dos princípios político-educativos subjacentes às duas propostas curriculares, à concepção de educação, escola, currículo, professor/aluno, etc., e à análise das linhas de força que as aproximam e/ou distanciam.

De acordo com estas intenções, utilizámos a entrevista “semi-dirigida”²³ que, não sendo completamente aberta, permite, simultaneamente, na linha defendida por Quivy e Campenhoudt (1992: 194), que o entrevistado possa “falar abertamente” e que o entrevistador reencaminhe “a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar”.

²³ Elaboramos para o efeito um guião de suporte, que foi comum aos três entrevistados, conforme anexo nº I.

CAPÍTULO I - A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90

Neste capítulo I, pretendemos contextualizar, do ponto de vista dos princípios político-educativos, a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/princípio dos anos 90 no que se refere ao ensino básico. O percurso aqui traçado parte da i) *caracterização do contexto que define a ideologia político-educativa* desse período, passa ii) *pela enunciação das políticas de descentralização, então preconizadas e a sua articulação com a construção de um sentido de participação* e finaliza com uma análise dos iii) *mandato(s) atribuído(s) à educação e dos papéis da escola e dos actores educativos.*

I.1 - Da caracterização do contexto à ideologia político educativa

I.1.1 - O contexto político-educativo: breve caracterização

Vários são os autores que se têm debruçado sobre a análise da reforma educativa em Portugal²⁴, dos finais dos anos 80/início dos anos 90 quer no campo da sociologia da educação, como da administração escolar, do desenvolvimento curricular e das políticas educativas. De uma maneira geral, os trabalhos desenvolvidos referem este período como tendo sido marcado por mudanças significativas ao nível da sociedade em geral e do sistema educativo em particular. Stoer, Stoleroff e Correia (1990:20) salientam que se trata de um período em que as repercussões da crise do “sistema de produção industrial localizado nos países do ‘centro’ do sistema económico mundial, (...) designado por ‘fordismo’” acrescidas ao facto de Portugal integrar a Comunidade Económica Europeia, orientaram e aceleraram as políticas do Estado, em geral, e as políticas educativas em particular.

Para Afonso, A.J. (1998:110), encontramos nesse período indicadores de que a reforma estava já condicionada por exigências determinadas pela necessidade de uma (re)definição do lugar de Portugal na economia mundial, e, simultaneamente, pela sua inserção na Comunidade Económica Europeia. Inserção essa “com implicações internas (...) como o impulso à economia do mercado e num âmbito maior à modernização da sociedade portuguesa”. Segundo este autor, é, pois, segundo o “ideário (ideologia) da modernização que doravante se vão desenvolver estratégias políticas, justificar opções culturais e económicas e ancorar práticas discursivas” (*idem*:111).

De acordo com estas posições, o contexto político-educativo da reforma dos finais dos anos 80, sendo marcado pela ideologia da modernização -

²⁴ Afonso, A. (1998); Lima, M^a J. (1992); Pacheco, J. A. (1992, 1996, 1996b); Teodoro, A. (1992 e 1994), entre outros.

entendida como base de legitimação²⁵ da respectiva reforma - configura um conjunto de características que inscrevem o projecto político-educativo do então Governo, no quadro de uma política neoliberal.

A este propósito, Apple (1999:58) considera que o neoliberalismo defende um Estado fraco que deixa a “mão invisível do mercado conduzir todos os aspectos das suas formas de interacção social” combinando, deste modo, dois tipos de estratégias políticas. Por um lado, “os esforços democráticos para ampliar os direitos das pessoas às políticas e práticas de escolarização” (*idem*:59) e, por outro, uma “ênfase neoliberal em torno da comercialização e privatização” (*ibidem*).

Correia (1999:92), numa análise do contexto português, corrobora estas ideias ao afirmar que nas décadas de 80 e 90 a educação é, ao nível da sua organização, “profundamente marcada por uma diminuição da importância quantitativa da intervenção do Estado e, *principalmente*²⁶, pelo reconhecimento simbólico da pertinência da lógica que estrutura a intervenção de outros agentes sociais”, o que, em sua opinião, marca uma “reconversão semântica” (*idem*:90) dos modos de definir a educação, definição, essa, com prenúncios de grandes mudanças ao nível da estrutura dos saberes escolares e dos interesses e papéis dos actores. No mesmo sentido, Leite, C. (1997: 247-248), ao considerar que a reforma dos finais dos anos 80 “constituiu (...) um momento desafiador da educação tradicional pelos discursos introduzidos” e orientados “quer para a compreensão do fenómeno do multiculturalismo, quer para uma intervenção educativa que positivamente respondesse às características plurais da população escolar”, chama a atenção para o facto de estes discursos serem atravessados por “uma influência neo-liberal que propõe uma coexistência multicultural, de certo modo orientada pelos benefícios que daí podem advir para o progresso do país”.

Nesta perspectiva, ao analisarmos os pilares estruturantes da reforma e os grandes eixos sobre os quais se considerava ser necessário intervir no

²⁵ Na linha de teóricos da sociologia da educação entre outros, Stoer, Stoleroff e Correia, 1990; Stoer, 1994; Afonso, 1997 e 1998; Correia, 1999, é a ideologia da modernização que legitima a reforma do Sistema Educativo dos finais dos anos 80.

²⁶ Sublinhado no original

sistema educativo²⁷, verificamos estar na presença de preocupações que, de facto, se sustentam numa política educativa que induzindo para uma menor intervenção do Estado apela, por um lado, à possibilidade de maior empenho pessoal e autonomia (fomento da criatividade) e, por outro, à competitividade (adequação do sistema educativo à dinâmica do mundo do trabalho). E, neste sentido, a educação fica submetida a uma lógica - em que o primado da gestão educativa se sobrepõe ao da democratização - que privilegia a eficácia, a produtividade e a optimização dos resultados educativos, facto que induz a uma simultânea necessidade de políticas de legitimação do próprio Estado e de viabilização de acumulação de capital.

I.1.2. - Entre uma política educativa de integração e a ideologia da modernização

A abolição do ensino técnico, nas suas vertentes comercial e industrial - no período pós Revolução de 74 -, e a consequente implementação da chamada “licealização” do ensino secundário, com a política de unificação do ensino, introduziu novas lógicas que vieram a ter efeitos perversos relativamente às intenções político-educativas que estiveram na sua origem. Isto é, a “licealização” do ensino secundário, que visou alargar e assegurar uma formação igual para todos, acabou por desviar a escola de uma formação de quadros técnicos de nível médio e por impossibilitar os estudantes, que não tinham condições para prosseguir estudos e/ou desejavam uma formação técnico-profissional especializada - perante as exigências de um mercado de trabalho que exigia mão de obra qualificada -, de se inserirem no mundo do trabalho com uma formação pré-profissional.

O facto de se querer assegurar, através da “licealização” do ensino secundário, mais formação (igual para todos) desencadeou, segundo Azevedo, J.

²⁷ Entre outros, “a melhoria da qualidade de ensino; modernização da gestão do sistema, fomento da criatividade e da inovação; adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho” (Proposta Global de Reforma.1988, Relatório final:15-16 – CRSE).

(2001), novas formas de desigualdade sobretudo para aquele grupo de estudantes que, terminado o ensino secundário (o liceu), não prosseguiram estudos. Este autor refere “que o mito da unificação deixou marcas profundas no sistema de ensino português (...) o mito igualitarista da unificação, divulgado e aplicado na década de 70, pretendia acabar com a estratificação social e assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades” (*idem*:138). Porém, em sua opinião, o ensino secundário, associado à ideia de unificação do ensino e do cumprimento de uma escola democrática, não conseguiu cumprir esse propósito uma vez que, passados 20 anos “não se acabou com a estratificação social” (*ibidem*). E vai mais longe na sua argumentação quando refere que a “unificação igualitista do ensino dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista” (*ibidem*) e quando afirma que a escola, “quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina a estratificação social” (*ibidem*).

Salientam-se pois, aqui, as ideias de que se, por um lado, a existência de um ensino técnico-profissional, ao orientar os alunos para a entrada no mundo do trabalho, afasta a escola do cumprimento do princípio da igualdade de oportunidades (mandato tributário do ensino secundário) por outro, a não existência de um ensino técnico-profissional de nível médio parece também não ser garante para a concretização deste mesmo princípio. Esta ambiguidade marca ainda hoje o sistema educativo quando se preconiza, ao nível do ensino secundário, a existência das vias de ensino técnico-profissional e de prosseguimento de estudos e quando se constata que a primeira é “desvalorizada” em relação à segunda, nomeadamente no que se refere às políticas de criação de estruturas dentro das próprias escolas e de encaminhamento e de ligação com o mundo empresarial.

Na opinião de Stoer, Stoleroff e Correia (1990:20), no período da reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90, e ao sistema educativo, enquanto parte integrante da sociedade, foram atribuídos “objectivos e funções relacionadas com a mudança económica e/ou tecnológica” que levaram a uma “substituição da problemática da democratização do ensino pela afirmação do papel da escola na produção de mão-de-obra” (*idem*:35). Assistiu-se, nessa data, a uma “substituição da preocupação com a ligação entre educação e

democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra mais restrita entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (*idem*:21-22) reforçando o “papel da escola no processo (...) de modernização” (Stoer, 1994:21).

Ao nível dos discursos educativos passa-se, na linha de Correia (1999), de um “paradigma democratizante e humanista”, que preconiza uma política educativa de integração (e em que se acreditava que a “escolarização” da Ciência era no sentido da “democratização social”), para um “paradigma tecnocrático” em que a valorização nos currículos, da ciência e tecnologia, se justificava pela sua eficácia social; isto é, pela possibilidade de “maiores oportunidades de emprego e pelo desenvolvimento económico” (*idem*:90). É este facto que, segundo este autor, legitima, explicitamente, a entrada do factor económico na determinação do que deve e não deve ser valorizado na educação em termos de conhecimentos científicos e tecnológicos.

E parece ser, também, aqui que emerge o sentido de que o discurso da modernização se estruturou em torno de dois eixos, “o democratizante e o (...) democrático” (*idem*:93) numa tentativa de, por um lado, criar a “ilusão de que o sistema de formação em geral e o sistema educativo em particular seriam capazes de assegurar a promoção individual dos seus utentes e, por outro, a ilusão de que esta promoção individual só será possível com o contributo da chamada “sociedade civil” que se confunde em geral com o mundo empresarial” (Correia, Stoleroff, Stoer, 1993:27).

Ou seja, e como refere Antunes, F. (1995:81), “no período da reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/início dos anos 90, o investimento na educação surge (...) como infraestrutural e instrumental, condição indispensável ao processo de modernização na dupla vertente de garantir a adesão aos novos padrões de vida e organização social, favorecendo a conformidade atitudinal e prevenindo ameaças à coesão social”.

Mais uma vez é interessante verificar que essa parece ter sido a lógica que atravessou os discursos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988) quando se enuncia que o Sistema Educativo é parte da Sociedade e que, não podendo a escola ser desresponsabilizada pelo insucesso escolar dos alunos, não pode, no entanto, ser responsabilizada pelos problemas sociais;

“cabe à Sociedade, através do Estado, garantir condições de igualdade sócio-educativas (...)” (Proposta Global da Reforma, 1988:60).

Reforça-se, pois, que o sentido dos discursos educativos, do período em que se inscreve a reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90 se sustentaram fundamentalmente na ideologia da modernização, enquanto estratégia política de “legitimação do Estado e de manutenção das próprias condições simbólicas que permitam à escola realizar a sua função de legitimação ideológica” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993:35).

Em síntese, parece tratar-se de um discurso que, na sua essência, é ambíguo. Ou seja, um discurso em que o apelo à inovação, participação, criatividade, autonomia e parceria (assente no desejo de instituição do modelo de escola pluridimensional, apelativa ao princípio da integração escolar) não é mais do que a busca efectiva de um consenso social que legitime a própria ideologia de modernização, transferindo, assim, para as mãos dos professores e das escolas as responsabilidades para os problemas sociais que o Estado não conseguiu (e não consegue ainda) resolver .

I.2. - O princípio da descentralização e a construção de um sentido de participação

I.2.1. - A descentralização das políticas educativas e a construção da autonomia das escolas

As políticas educativas de descentralização que visam o reforço da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, têm sido analisadas por diferentes autores e a partir de diferentes pontos de vista. Teodoro, A. (1996:15), apoiado nas ideias de Barroso (1995), considera que a “descoberta da escola como lugar estratégico de mudança do campo escolar e como espaço privilegiado de regulação e coordenação do sistema educativo” se insere no âmbito de outras transformações mais profundas decorrentes da crise do *Estado Educador*, da oposição entre uma ‘*lógica de mercado*’ e uma ‘*lógica de serviço público*’ na oferta

educativa, da redistribuição de poderes entre o centro e a periferia, e das relações entre o Estado e a sociedade civil.

Derouet (1996:67), sustentado em R. Ballion²⁸, argumenta que os estabelecimentos de ensino são, e/ou têm sido, analisados como “cidades políticas²⁹ (...) lugares onde se concretizam as políticas educativas: aquisição dos saberes, socialização dos futuros cidadãos, construção de competências profissionais, igualdade de oportunidades, etc.”. Alude, no entanto, que as bases fixadas a nível nacional não chegam para concretizar estas referências e que é necessário adequar os princípios, definidos a nível central, aos contextos e às situações reais.

Para este autor, embora as escolas não sejam locais de consensos, é importante existirem acordos entre os actores, pois, em seu entender, são eles que permitirão construir verdadeiras “cidades” educativas significando, por isso, que a procura de acordos implica, necessariamente, a existência de debate no interior das instituições educativas.

Considerando que, nos anos 80, foram muitas as lógicas que presidiram às decisões que conduziram à autonomia das escolas³⁰, Derouet (1996:75) identifica duas que foram dominantes: **i)** uma lógica pedagógica que tinha como intenção “libertar a iniciativa dos pedagogos para ‘ir ao encontro dos alunos’” e **ii)** uma lógica de gestão que “visava reforçar a responsabilidade dos estabelecimentos quanto à utilização dos meios que lhe foram atribuídos”. Embora ambas as lógicas tenham evoluído paralelamente desde 1982, a primeira foi dominante durante os primeiros anos, em que a grande preocupação do Estado era renovar o ensino para “o colocar ao alcance dos alunos” criando a nível local uma dinâmica colectiva que sustentasse um “projecto ‘autogestionário’” (*ibidem*).

Em nossa opinião, foi também a lógica pedagógica que, do ponto de vista dos princípios educativos, presidiu à reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80, início dos anos 90. Percebemos, hoje, que tal enunciado político ficou aquém das suas intenções. Ou seja, a intenção de se instituir uma

²⁸ Derouet refere o livro de Robert Ballion (1994) *Uma cidade a construir*.

²⁹ Isto é, um “(...) lugar de debate entre as diversas concepções de educação, e (...) em que estas diversas concepções devem convergir em torno de práticas comuns”, p 63.

³⁰ Argumentação sustentada numa análise do sistema educativo francês.

escola do aprender, aberta à comunidade e sustentada em dinâmicas e em iniciativas a partir da escola e que a aproximassem da cultura local e dos interesses dos alunos, parece ter sido substituída por uma lógica de *gestão* administrativa que, segundo Derouet, é justificada “tanto por razões internas da lógica do projecto como por outras que têm a ver com a evolução das concepções da administração central” (*ibidem*).

Aliás, Joaquim Azevedo, então Secretário de Estado da Educação, é muito claro relativamente a esta questão quando ao referir-se à reforma dos finais dos anos 80, diz: “(...) na retórica adoptou-se essa filosofia (de Projecto), mas na prática fez-se outra, porque os governos adoptam aquilo que a administração lhes vai impondo (...) uma administração que está ali mais para burocracias, mais para fazer normas do que para incentivar as escolas (...)”³¹.

É na confluência destes factores que se impôs, então, uma aproximação entre a pedagogia e a gestão como forma de responsabilização dos estabelecimentos de ensino que, balizados por uma regulamentação nacional (que têm que respeitar, nomeadamente a carga horária do ensino obrigatório), podem decidir sobre a utilização dos restantes meios como, por exemplo, criação de opções que privilegiem a escola; informática; apoio a alunos mais fracos; opções artísticas³², etc. O objectivo é “dar um conteúdo à autonomia pedagógica das escolas, lançar um desafio aos debates internos, mas também para os situar numa perspectiva de mercado visando uma determinada clientela” (*ibidem*).

Derouet, referindo que se ao nível das escolas a ideia de unificação das lógicas pedagógica e administrativa se fez de forma lenta, tal não se verificou relativamente à coordenação nacional, pois houve a preocupação ministerial de passar “de uma gestão baseada num controlo ... *a priori*³³, para uma orientação por objectivos, em que o controlo é exercido *a posteriori*³⁴, e aplica-se tanto aos resultados como à regularidade dos meios utilizados para os atingir” (*idem*: 78).

³¹ Ideia retirada da entrevista que fizemos a Joaquim Azevedo (anexo nº IV A).

³² Podemos, novamente, encontrar aqui algum paralelismo com o contexto da reforma do sistema educativo português, nos finais dos anos 80, em que havendo um currículo nacional obrigatório para todos, dá-se relevo a actividades de complemento curricular e procura-se implementar a Área Escola, bem como estratégias de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, dimensões que são geridas pelas próprias escolas.

³³ Sublinhado no original.

³⁴ Sublinhado no original.

As ideias de Derouet aqui desenvolvidas ilustram, claramente, em nossa opinião, o quadro das políticas de descentralização anunciadas pela reforma do sistema educativo dos anos 80/início dos anos 90. Na verdade, é uma política de controlo *a posteriori* que parece ter caracterizado, nesse período, o processo de descentralização das políticas educativas em Portugal. Estamos a referir-nos, nomeadamente, aos processos de avaliação dos alunos e dos professores e à gestão pessoal e financeira que assentaram sempre em mecanismos balizados por normativos e directrizes emanadas do Ministério.

Este processo de regulação *a posteriori*, no qual intervieram também sindicatos e associações profissionais, visou, por seu lado, a instituição de uma política de coesão social, necessária à legitimação da ideologia neoliberal de que falámos anteriormente.

I.2.2 - O processo de decisão sobre a autonomia das escolas em Portugal

Barroso (1999) faz uma análise da situação portuguesa propondo-nos uma leitura das medidas de reforço da autonomia das escolas e de alteração da sua gestão³⁵. Em sua opinião, para se perceber a especificidade do processo de decisão sobre a autonomia das escolas em Portugal,³⁶ é necessário “analisar (...) o processo de decisão que está na origem do quadro jurídico que regula esta matéria, bem como as várias micro-políticas que o determinaram (...)” (*idem*:17).

No processo de decisão interna do Ministério da Educação, este autor identifica quatro pólos³⁷ de influência: político, técnico-científico, administrativo

³⁵ Noutro lugar, o autor, propõe-nos uma análise sustentada nas ideias de “autonomia decretada” e “autonomia construída” (Barroso, 1996:169- 187).

³⁶ A este propósito, ver também Gomes, R. (1998) e Ambrósio, Maria Teresa (1998).

³⁷ O **pólo político** é dominado pelos Ministros, Secretários de Estado e respectivos gabinetes de assessores e pelas relações que estabelecem com partidos, sindicatos, associações de pais, etc.; o **pólo técnico - científico** é dominado pelos diversos especialistas das Ciências da Educação, que intervêm, a maior parte das vezes, individualmente, mas também no quadro da colaboração institucional com universidades e escolas superiores de educação; o **pólo administrativo** é dominado pelas estruturas centrais desconcentradas do Ministério, em particular, os altos responsáveis com acesso directo aos gabinetes do Ministro; o **pólo praxeológico** é dominado pelas “escolas” e pelos professores, representando interesses de ordem prática (organizacional,

e praxeológico que são ocupados por diferentes estruturas e grupos de interesse³⁸ que, no dizer de Barroso, “estão longe de constituírem núcleos homogêneos de decisão” (*Ibidem*). O que está verdadeiramente em jogo no domínio da gestão local da educação, é, segundo o autor, a redistribuição dos papéis entre o Estado, os professores e as famílias dos alunos.

Historicamente, as políticas sobre a escola pública caracterizaram-se desde sempre por um “forte voluntarismo governamental, que pressupunha uma legitimidade a priori do Estado e um consenso social no valor da educação e nos modos de organização da escola” (*ibidem*). Esta é uma das razões que, na

pedagógica e profissional) e inclui também os interesses da comunidade local, envolvidos directa ou indirectamente na gestão das escolas (1999:18). Num sentido de uma decisão racional o envolvimento destes diferentes pólos faz-se de uma forma linear e cumulativa: o especialista estuda e propõe; o Ministro (com apoio do seu staff) consulta, decide e ordena; a Administração organiza, aplica e controla; as Escolas executam e prestam contas.

³⁸ Barroso agrupa os diferentes interesses e opiniões em presença, no processo de reforço da autonomia das escolas em Portugal, em torno de quatro lógicas: *estatal, de mercado, corporativa e comunitária*.

Na **lógica estatal**, situavam-se todos os que “reduziram o processo em curso a uma simples ‘modernização administrativa’ destinada a aliviar a administração central dos problemas de execução (...) reforçando (...) os mecanismos de planeamento e controlo (...)” (1999:18). O autor considera, assim, que, na prática, este não passaria de uma ‘re-centralização’ administrativa em que se substitui um controlo directo, baseado nos normativos, por um controlo remoto, baseado nos resultados.

Na **lógica de mercado**, situavam-se todos os que “defendiam a autonomia como um instrumento para a construção de um mercado educativo” (*idem*:19). Neste caso, as medidas tomadas pelo governo sobre a autonomia das escolas teriam como principal finalidade a “desregulação da intervenção do Estado, com a consequente redução e perda de coesão do sistema” (*ibidem*).

Na **lógica corporativa**, situavam-se “todos os que privilegiavam a concepção da autonomia como um ‘bem exclusivo’ do corpo docente e não como um ‘bem público’” (*ibidem*). Só a autonomia dos professores é reconhecida e as tentativas de instaurar processos de decisão colectivos eram vistos como ameaças pessoais.

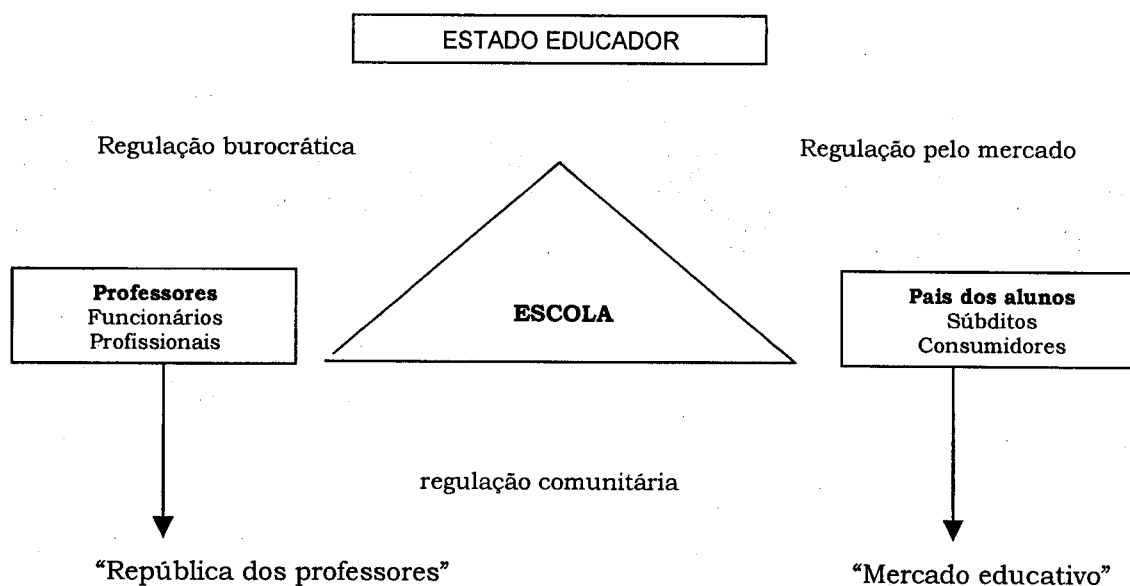
Na **lógica comunitária**, situavam-se “os que defendem a ‘autonomia’ das escolas como um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam (...) para obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva – a construção de um projecto educativo” (*ibidem*).

Apesar de estas lógicas terem estado presentes ao longo dos processos de decisão elas tiveram diferentes níveis de influência na produção legislativa e normativa. A ‘lógica comunitária’ foi um referente na formulação dos princípios constantes no diploma legislativo; a ‘lógica de mercado’ serviu para legitimar “junto de certos sectores da opinião pública (...) associações empresariais, associações de pais (...) as medidas tomadas, sublinhando a importância da ‘sociedade civil’ (...) a redução do papel do Estado e a promoção da eficiência, eficácia e qualidade na gestão das escolas” (*idem*:20); a ‘lógica corporativa’ visou ultrapassar algumas resistências sindicais e a ‘lógica estatal’ serviu para “justificar as medidas de reforço da autonomia das escolas e de mudança da sua gestão no quadro dos processos de ‘modernização administrativa’ e de ‘desburocratização’, garantindo (...) a preservação da influência dos serviços de administração central e local, e aperfeiçoando os mecanismos de controle que eles exercem sobre o funcionamento das escolas” (*ibidem*).

opinião de Barroso, justifica que o Estado e a sua Administração assumam um poder determinante sobre a organização e funcionamento do sistema educativo, a todos os níveis (formação, currículo, organização administrativa e pedagógica, ...).

O controlo da educação pelo Estado implicou “retirar as crianças da influência das famílias e impor aos professores um estatuto de funcionários, o que gerou, desde o início, uma permanente tensão entre (...) o Estado, os professores e as famílias dos alunos” (*idem*:20-21). O esquema proposto pelo autor (esquema 1) situa de uma forma clara as alterações de papéis que se têm feito sentir ao nível da relação entre o Estado, os professores e as famílias.

Esquema 1³⁹ - Modos de regulação local da escola



Segundo Barroso, em Portugal, pelo menos até finais dos anos 80, a “administração do sistema educativo e a regulação política ao nível da escola jogou-se predominantemente no lado esquerdo do triângulo” (*ibidem*). Tal facto, deve-se à história da escola, que “durante este século foi marcada (...) por uma

³⁹ De acordo com Barroso (1999:22).

tensão permanente entre uma 'racionalidade administrativa' e uma 'racionalidade pedagógica' que configuram dois modos de regulação" (*ibidem*).

Uma regulação estatal do tipo burocrático e administrativo onde a escola é tida e vista como um 'serviço do Estado' estando sujeita a uma grande complexidade de normativos que reforçam a intervenção da administração central directa, ou mediatizada pela função do director da escola que fiscaliza o cumprimento das normas e regulamentos.

Uma regulação corporativa, do tipo profissional e pedagógico, "em que a escola é vista como 'uma organização profissional', com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia pedagógica e financeira, e onde o director exerce as suas funções mais como líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central" (*idem*:23).

Este conflito de racionalidades, administrativa e pedagógica "foi responsável por grande parte das alterações informais introduzidas no quadro legal e pela inversão, em muitos casos, do sentido das reformas, o que se traduziu no aparecimento de uma escola (...) distinta da que era desenhada no discurso e normativos oficiais" (*ibidem*).

Já no que se refere à regulação local da escola, através da aliança entre professores e pais, esta constitui uma das grandes linhas de força das medidas de 'abertura da escola à comunidade'. Ao contrário da situação de 'regulação pelo mercado' em que "o estado, tenta promover a separação entre professores e pais dos alunos, com um reforço claro do poder destes últimos, sobre os primeiros, na 'regulação comunitária', professores e pais devem cooperar enquanto 'co-educadores', 'parceiros' e 'cidadãos'" (*ibidem*).

Numa linha de concordância com Derouet (1999), Barroso (1999) considera que a persistência destas conflitualidades acabou por dar lugar a uma política de compromisso que se traduziu na influência crescente dos sindicatos e associações de professores e que se fez à custa da redução de participação dos alunos e famílias nas tomadas de decisão. Esta influência das famílias nas decisões em educação foi sempre muito reduzida e só em meados da década de 80, "com a consagração do seu direito de participação na gestão escolar" (*idem*:24), é que se deram pequenos avanços nesse sentido.

A este respeito, sabemos que o nível de participação dos pais nas decisões da escola, consagrado por lei, está ainda longe de ser concretizado. Os pais são chamados à escola para tomarem conhecimento das decisões que a escola toma e não para participar nelas e veêm-se representados por uma associação, que, em boa verdade, não representa os interesses e valores de todos os pais.

Com o desenvolvimento de uma 'lógica de mercado' o Estado procura, simultaneamente, aliar-se aos pais dos alunos reforçando a possibilidade destes escolherem a escola para os seus filhos e aumentarem o seu poder de controlo e de decisão sobre o serviço prestado pela escola.

O autor adverte, porém, em concordância com Derouet e Dutercq (1997) que a 'lógica comunitária' é "responsável, por vezes, por estratégias de exclusão em relação às minorias que, numa determinada escola, não partilham dos interesses sectoriais ou do 'projecto educativo' que unem a maioria dos professores e pais (...) o que contribui para pôr em causa a unidade do serviço público e o princípio da coesão social subjacente à 'escola para todos'" (*idem*:25).

Não poderemos deixar de concordar com estas advertências, quando verificamos que os princípios da *democracia*, *solidariedade* e *diversidade*, proclamados pela reforma dos anos 80, estão ainda hoje longe de serem cumpridos e vividos nas nossas escolas. É ainda uma realidade o facto de muitas escolas continuarem a "fechar portas" a crianças com necessidades educativas especiais⁴⁰ (ainda que protegidos por lei – Dec. Lei Nº 319 de 1991).

Na sequência destas ideias, Barroso considera que é necessário encontrar um "novo equilíbrio entre o Estado – os professores – e os pais dos alunos (bem como a comunidade em geral) na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública" (*idem*:26) o que passa necessariamente por uma alteração dos papéis destes "três pólos de regulação das políticas e da administração da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social" (*ibidem*).

⁴⁰ No momento em que redigimos este texto (Outubro de 2001) é notícia de primeira página a redução de professores e educadores dos apoios educativos a crianças com necessidades educativas especiais, facto que concorre para a legitimação da ideia de que a escola está ainda longe de cumprir o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos para todos os alunos e alunas, contribuindo, deste modo para acentuar a exclusão social dos mais "excluídos".

Contudo, o autor lembra que o reforço da autonomia das escolas não significa desreponsabilizar o papel do Estado, mas, sim, implica o reconhecimento de que, em certas condições e situações, os órgãos representativos (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e elementos da comunidade) podem gerir melhor certos recursos do que a administração central e regional.

Chama, por isso, à atenção para a importância do compromisso que deve existir entre o Estado e os profissionais no sentido de “preservar uma ética de serviço público, no quadro de uma relação profissional” (*idem*:29) em que o professor desenvolve a sua acção como agente dos interesse dos alunos, “devido à confiança que nele depositam e ao capital de conhecimentos e de informação que possui” (*ibidem*). Para si, a busca de equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores “constitui (...) um elemento essencial de um modo de regulação local da escola pública que não fique prisioneiro da dicotomia Estado-Mercado” (*idem*:30)⁴¹. Em sua perspectiva, é pois necessário que, “ao nível da administração central do Estado, do poder local e das escolas sejam criadas estruturas, modos de organização e de gestão que conciliem esta ‘aliança’ entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e restante comunidade” (*ibidem*).

⁴¹ O autor refere que é necessário desenvolver um conjunto de medidas que permitem configurar a administração e organização do sistema de “acordo com os princípios:

Poderes – locais fortes: Necessidade de articular as medidas de reforço da autonomia das escolas com o processo de transferência de competências para as autarquias (...);

Escolas fortes: Recusar uma visão estreita da ‘autonomia das escolas’ como simples regulamentação jurídico-administrativa da atribuição e gestão de um conjunto de novas competências e recursos, valorizando, em contrapartida, a dimensão política, pedagógica e sócio-organizacional da sua construção;

Professores profissionais-militantes: Necessidade de os professores articularem, no exercício das suas funções, a dimensão técnica de especialistas responsáveis pela organização do seu próprio trabalho com a dimensão ética de agentes sociais vinculados a uma missão de serviço público;

Cidadãos participativos: fazer da participação (...) e liderança os elementos essenciais para a expressão e regulação das diversas lógicas (e interesses) em presença e para a construção de um acordo (ou compromisso) necessário ao funcionamento da escola;

Estado atento e interveniente: reconhecer o papel fundamental do Estado na garantia de igualdades de oportunidades e equidade do serviço público de educação e sua regulação, insistindo na necessidade de alterar profundamente as funções que a administração central e regional desconcentrada têm vindo a exercer até aqui” (1999:30).

Esta incursão sobre o princípio da descentralização e as diferentes formas de pensar a(s) autonomia(s) da escola induz-nos, no quadro da análise em causa, para um conjunto de questionamentos:

- *Em que medida, no período da reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/início dos anos 90 o princípio de uma política de descentralização e de participação foi concebido com base no debate entre as escolas e os professores?*
- *Qual o sentido de participação dos diferentes actores que compõem a “cidade educativa”?*
- *Será que podemos afirmar que no período de implementação da reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90 houve, de facto, uma política de descentralização e de participação?*

Estas são algumas questões que pretendemos, também iluminar.

I.2.3. – A construção de um sentido de participação no contexto da reforma dos finais dos anos 80

Em Portugal, na década de 80, e como já sugerimos, assistiu-se, ao nível das políticas educativas, a grandes alterações nos discursos relativos a valores, atitudes e processos decisoriais. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) consagrou como um dos seus princípios gerais “o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana”⁴².

Também os primeiros normativos que, nesse período, regulamentaram as políticas de gestão educativa, nomeadamente o Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, reforçaram a ideia de que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes

⁴² Alínea I do artigo 3º da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”⁴³.

Este princípio dá continuidade ao discurso da CRSE nos anos 80, ao propor como intenção educativa a aposta na “racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado”⁴⁴ e é também explicitado no Dec-Lei nº286/89, de 14 de Agosto, quando enfatiza o incentivo à “iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias⁴⁵ escola-intituições comunitárias”⁴⁶. Por isso, afirmamos que a reforma do sistema educativo dos anos 80 trouxe, efectivamente, para o centro do debate a retórica da autonomia da escola e a ênfase na participação dos actores na tomada de decisão sobre educação.

De acordo com Afonso, A. (1999:123), com a institucionalização da Comissão de Reforma do Sistema Educativo “inicia-se um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal no âmbito da qual irá ganhar grande visibilidade social e académica o projecto de alteração do modelo de administração e gestão das escolas”. Defendia-se, então, “uma nova configuração organizacional que permitisse revitalizar pedagógica e democraticamente a escola, viabilizasse a participação em torno de projectos educativos próprios, subordinasse o exercício das competências técnicas de uma comissão de gestão⁴⁷ às orientações de um conselho de direcção representativo dos diferentes grupos e interesses escolares e comunitários, e possibilitasse a

⁴³ Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro – nota de apresentação.

⁴⁴ CRSE - Proposta Global de Reforma. (1988:15).

⁴⁵ Stoer e Rodrigues, Fernanda (1999:8) consideram que a noção de parceria “surge associada com a construção de pontes para ligar relações sociais diversificadas à luz da organização corporativa das sociedades; funcionaria assim para reforçar a representação colectiva de indivíduos isolados e de grupos ‘minoritários’” e acrescentam, “num país como Portugal, o estudo da parceria tem como referência um contexto feito da combinação de formas de solidariedades ‘novas’ (contratuais) e ‘velhas’ (mais informais)”. Estes autores consideram ainda que “relacionar estas duas formas pode constituir um valor acrescentado para o enfrentamento em Portugal da exclusão social” (*ibidem*).

⁴⁶ Dec-Lei nº 286/89 de 14 de Agosto - nota de apresentação.

⁴⁷ As figuras de comissão de gestão e de conselho de direcção (ou conselho de área escolar e de escola) são apresentadas no então modelo de gestão das escolas, consagrado no Dec- Lei nº 172/91, artigos: 4º, 5º, 6º, 7º e 8º.

assunção de margens de autonomia em dimensões que não fossem meramente instrumentais” (*ibidem*).

Este autor salienta ainda que “a inscrição na agenda política da questão da autonomia das escolas públicas não ocorreu à margem das transformações pelas quais vem passando o Estado nas últimas décadas” (*idem*:127). O Estado “vem reduzindo substancialmente a sua intervenção na economia (sobretudo nos casos em que se tinha organizado sob a forma política de estado-providência), tornando-se, ele próprio, altamente permeável à adopção de lógicas e de valores de mercado”(*idem*:130).

Nesta linha de pensamento, Afonso, influenciado pelos trabalhos francófonos, considera que a questão da administração e gestão das escolas tem de ser referenciada a uma outra preocupação que passa por “equacionar e justificar a construção da autonomia das escolas, não tanto como expressão de uma comunidade educativa idealizada, mas essencialmente por referência à ideia de um ‘bem comum local’ que se traduziria na conciliação entre o interesse público, representado pelo Estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços ou actores locais” (*idem*:132).

No quadro também destas ideias, Esteves, C. A. Vilar⁴⁸ argumenta que a escola é perpassada por múltiplas pressões institucionais que condicionam as suas funções e finalidades, apresentando-se como um “contexto em que os vectores emancipatórios e reguladores se entrelaçam (...) intensamente” (1999:142).

Para este autor, a década de 80 é marcada por uma lógica que procura fazer da escola “uma unidade de base do trabalho de ‘reconstrução do laço social em educação’”⁴⁹ em que o Estado assume um “papel regulador, deslocando-se então o interesse do centro para a periferia do sistema, o que obrigará a redefinir o sentido da própria autonomia (...)”(*ibidem*) e da participação dos actores nas tomadas de decisão sobre educação.

Entendendo a escola enquanto espaço de ‘bem comum local’⁵⁰, Esteves tal como Barroso (1999), chama a atenção para que a “maior ênfase dada à

⁴⁸ Sustentado em outros autores (Derouet (1992); Young (1990); B.S. Santos (1999).

⁴⁹ Expressão de Derouet (1992:293), citado em Esteves (1999:143).

⁵⁰ Expressão usada por Derouet (1998:19), citado em Esteves (1999:143).

autonomia pode suscitar algumas dificuldades em termos de reconciliação dos direitos dos diferentes actores (dos alunos, dos pais, dos professores,...) podendo conduzir, por exemplo, à construção de uma comunidade escolar 'contra as próprias comunidades locais'" (1996:144)⁵¹.

Adverte-nos, ainda, para o facto de que embora a "autonomia propicie (...) um outro referencial de legitimação (...) do local, pode não levar a construir escolas como 'lugares de debates democráticos' e pode até obstar a que desses debates saiam consensos alargados sobre uma definição de 'bem comum' dada a pluralidade de autoridades e das suas perspectivas sobre o modo como a escola deve funcionar" (*idem*:144).

De um outro ponto de vista, Lima, L. (1998:10) realça que as várias mudanças a que tem estado sujeita a organização do sistema de administração em Portugal, na década de 80 (como as Direcções Regionais, por exemplo), têm contribuído para "manter, e mesmo reforçar, poderes, alcançar maior eficácia no controlo e na coordenação, aproximar-se mais das unidades educativas periféricas e penetrar nos seus territórios". Lima, sublinha ainda, em concordância com Esteves (1999) e Derouet (1996), que "a esfera central de decisões políticas, administrativas e de controlo é marcada por uma pluralidade de actores e de contextos de acção, formais e também informais, com distintas e assimétricas capacidades de influenciarem a tomada de decisão" (*idem*:11).

Também, Ambrósio, T. (1996:29) referindo-se à década de 80, argumenta que "a componente participativa tende a reforçar-se num modelo de reforma do Estado descentralizada para o cidadão e do cidadão", isto é, para a aceitação de uma pluralidade de centros de decisão e de decisores. Para esta autora, o modelo de descentralização deveria ter consequências na "gestão administrativa e pedagógica das escolas e das suas relações, enquanto comunidade educativa com os parceiros sociais envolventes, nomeadamente, pela constituição de partenariados⁵² educativos" (*ibidem*).

⁵¹ Expressão de Derouet (1998: :20), citado em Esteves (1999:144).

⁵² Stoer e Rodrigues, Fernanda (1999:7) referem-se ao conceito de partenariado como "um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar uma coligação de interesses e de comprometer um leque de parceiros em torno de uma agenda comum e que concebe a situação local na base de uma variedade de dinâmicas incluindo o proporcionar de apoio, o facilitar de planeamento e a capacidade de expressar necessidades (a nível regional, nacional e supranacional)".

Por seu lado, Pacheco (1998), através do conceito de 'decisão recentralizada', refere que na base da orientação das políticas educativas tem sobressaído um modelo descentralista-centralista que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel predominante da Administração central na sua configuração'.

De acordo com as ideias que aqui apresentamos, sobre o sentido das políticas de descentralização e de participação ocorridas no contexto da reforma educativa dos anos 80/início dos anos 90, parece, efectivamente, que elas se inscreveram mais numa lógica de regulação do que de emancipação.

Somos, na construção da nossa argumentação, movidas também pelas ideias defendidas por Correia (1999) e explicitadas no primeiro ponto deste trabalho. Para este analista do sistema, a emergência de um novo discurso educativo, sustentado numa lógica de participação e de emancipação, serve apenas, como dissemos, o propósito de legitimação do próprio Estado que não sendo capaz de resolver os problemas sociais, decorrentes de uma política de modernização, transfere para as mãos dos professores e das escolas as responsabilidades que ele próprio não consegue resolver.

Concordando com Correia (1999), Dias, Mariana (1999:110) sublinha que, no período da reforma dos finais dos anos 80, "estamos perante uma transferência de responsabilidades sem uma (re)distribuição comparável de poderes (...) o Estado tem estado a transferir obrigações para o nível local, sem que os 'parceiros' locais vejam acrescida a sua margem de participação nas decisões fundamentais em matéria educativa".

Esta linha de argumentação que temos vindo a desenvolver parece tomar maior sentido quando, da análise dos princípios educativos da reforma curricular, se verifica que o conceito de sucesso educativo – conceito central da reforma – é entendido a partir de diferentes dimensões e responsabilidades. A responsabilidade sistémica que põe a tónica no reforço do sentido de participação entre as diferentes estruturas do sistema educativo e a responsabilidade social que reforça a ideia de que a escola faz parte da sociedade e, como tal, não pode ser responsabilizada pelos problemas sociais, embora não se possa demitir de promover o sucesso educativo de todos os

alunos⁵³. O princípio do sucesso educativo, assumido nestas duas dimensões, a responsabilidade sistémica e a responsabilidade social, evidenciam claramente uma preocupação política de atender à dimensão social da educação, enquanto forma de legitimação do próprio Estado.

Dito de outro modo, a preocupação em “reabilitar valências críticas da pedagogia e as suas dimensões utópicas: a individualização dos ritmos de aprendizagem, o respeito da autonomia dos alunos, o esbatimento das fronteiras entre a concepção e a execução, a diluição do professor como transmissor de saberes” (Correia 1999:95), o reforço nas relações entre a escola e a comunidade e a construção de projectos educativos, parecem ter constituído, tal como já referimos no primeiro ponto deste trabalho, uma estratégia para transformar o carácter instrumental da ideologia da modernização num discurso pedagógico.

Neste enquadramento, é claro, para nós, que o projecto educativo de escola⁵⁴ (PEE) (foi) é assumido pela Tutela como um instrumento implusor da autonomia da escola e promotor da construção de uma cultura de colaboração entre os diferentes parceiros educativos. Porém, o que não é talvez claro é saber:

- *Em que medida, e a que níveis, é que o PEE configurou/a um sentido de participação, efectiva, de todos os parceiros educativos?*
- *Em que medida os PEEs, instrumentos sobre os quais se procurou instituir uma política de participação e de autonomia educativas, corporizaram/corporizam, do ponto de vista das práticas e vivências escolares, momentos de debate - enquanto ponto de partida para a tomada de decisões?*
- *Não terá a prática de concepção de PEE's sido assente numa política de consensos com a administração, isto é, numa política de escola que viabiliza uma política de Estado, expressa em normativos que impõem as regras de funcionamento às escolas?*
- *Até que ponto os PEEs configuraram, e configuram, um verdadeiro sentido de escola?*

⁵³ Proposta Global de Reforma. 1988. Relatório final: 15-16 – CRSE.

⁵⁴ A este propósito Gomes, R. (1996:97) refere: “Num momento de falência das grandes instâncias produtoras de sentido e de ideologia, o projecto aparece como uma reserva capaz de dar sentido às microrracionalidades que se desenvolvem nas escolas”.

- *Em que medida os PEEs foram, e/ou são, alicerçados num espírito de grupo (comunidade educativa)?*
- *Que espaço foi/é deixado ao diálogo, aos interesses, opiniões, valores, e ao “acordo”⁵⁵ entre os diferentes intervenientes?*
- *Terá sido/será a ideia de projecto sinónima de formação para a diversidade e equidade, enquanto princípios reclamados pelo discurso político-educativo da reforma dos anos 80?*
- *Terão sido/serão os PEEs, em concordância com Correia (1999), uma forma camuflada de o Estado transferir para as mãos dos professores e das escolas responsabilidades sociais que ele não consegue resolver?*
- *Terão sido/serão os PEEs responsáveis pela emergência de novas desigualdades?*
- *Como viveram/vivem as escolas e os agrupamentos o processo de construção do PEE?*
- *Quem decidiu sobre o que era importante integrar no PEE?*
- *E terão significado/significarão as escolhas feitas pelas escolas, em termos de prioridades educativas, o mero cumprimento de normativos emanados do poder central, inscrevendo-as numa lógica mais de submissão do que de autonomia e de participação nas decisões educativas? Não terá sido, também, esta a lógica que esteve subjacente à Área-Escola?*
- *Será que as escolas viveram, de facto, os projectos planificados?*
- *Onde cabem as experiências que ficaram/ ficam à margem do instituído? E não terão sido, não serão, estas que provocaram, e que provocam, a mudança das práticas pedagógicas?*
- *Terão sido os projectos o “remédio” para todos os “males” da escola? Ou terão sido (serão já) um “mal” sem remédio?*

Estas inquietudes e interrogações, são transversais a todo este trabalho e sustentam os caminhos e as análises que o configuram.

⁵⁵A palavra “acordo” toma aqui o sentido defendido por Derouet (1996), de estabelecimento de debate e não de consenso.

I.3 – Mandatos para a educação/Papéis da escola e dos actores educativos

I.3.1 – De uma análise dos princípios e prioridades educativas...

As grandes alterações das sociedades modernas, decorrentes, em grande parte, da passagem de um paradigma onde os princípios eram inquestionáveis e tudo era pré-determinado, para um paradigma de incertezas, dominado, sobretudo, pela informação, tecnologias e conhecimento, têm feito emergir novas realidades e novos desafios que incitam à procura constante de soluções. Tais transformações repercutem-se, inevitavelmente, na educação e, neste contexto, ela não pode ficar alheada dos problemas e dificuldades que afectam a sociedade: problemas relativos à coesão social; as grandes desigualdades económicas, sociais, culturais e os problemas raciais e de género que provocam a exclusão social; a falta de solidariedade, o individualismo a competitividade, etc. O Sistema Educativo, enquanto sistema fundamental no desenvolvimento e formação dos cidadãos, não pode ignorar o seu contributo para a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática.

É no quadro destas ideias que em Portugal se tem vindo a assistir a um debate em torno dos meios que permitam a concretização de uma escola democrática e onde a Lei de Bases dos Sistema Educativo se apresenta como um marco legislativo estruturante da organização e das concepções de Educação. Na sequência desta Lei, entende-se o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”⁵⁶ com vista a “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”⁵⁷.

⁵⁶ Dec. Lei nº 286/89 de 14 de Agosto- artigo 1º, ponto 2.

⁵⁷ Lei nº 46/89 de 14 de Outubro – artigo 3º, alínea i).

São estes princípios e prioridades que estiveram subjacentes à Reforma do Sistema Educativo (RSE) e à Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e que sistematizamos no quadro síntese nº 1.

Quadro síntese nº 1 – Princípios e prioridades que estiveram subjacentes à RSE e à Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90

Dimensões → Documentos	Princípios educativos	Pilares Prioridades e da reforma	Projectos	Sentido da reforma: Sucesso educativo
Discurso da proposta da CRSE	<p>Educação para a liberdade e autonomia;</p> <p>Educação para a democracia;</p> <p>Educação para o desenvolvimento;</p> <p>Educação para a solidariedade;</p> <p>Educação para a mudança</p>	<p>Uma escola pluridimensional;</p> <p>Organização curricular marcada por preocupações de modernidade e utilidade;</p> <p>Respeito pela cultura nacional;</p> <p>Racionalização da administração da educação;</p> <p>Descentralização regional e institucional</p>	<p>A melhoria da qualidade de ensino;</p> <p>Modernização da gestão do sistema;</p> <p>Fomento da criatividade e da inovação;</p> <p>Adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho</p>	<p>Sucesso educativo e a condição pessoal: cada pessoa tem direito à sua educação com sucesso;</p> <p>Sucesso educativo e a responsabilidade institucional: organizar a escola segundo um novo modelo pedagógico – a escola pluridimensional, que proporcione aos educandos, para além das actividades curriculares, actividades de complemento curricular;</p> <p>Sucesso educativo e a responsabilidade sistémica: reforço no sentido de participação entre as diversas estruturas do sistema educativo;</p> <p>Sucesso educativo e a responsabilidade social: a escola faz parte da sociedade, mas não pode ser responsabilizada pelos problemas sociais, embora não se possa demitir de promover o sucesso educativo de todos os alunos.</p>
Discurso do Dec. Lei nº 286/89 de 29 de Agosto	<p>Responder às exigências (plano nacional e internacional) que se colocam ao sistema educativo;</p> <p>Responder ao desafio da modernização, resultante da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia.</p>	<p>Valorização da língua materna;</p> <p>Introdução da área de formação pessoal e social;</p> <p>Curriculo numa lógica interdisciplinar;</p> <p>Avaliação formativa;</p> <p>Reforço nas estruturas de apoio;</p> <p>Incentivo à iniciativa local: projectos multidisciplinares;</p> <p>estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias.</p>	Componentes curriculares Humanística; Artística Científica; Tecnológica; Física e desportiva, -	<p>No sentido da formação integral do educando e da sua capacidade tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos.</p>

Uma análise dos diplomas estruturadores da reforma⁵⁸, expressos neste quadro, dá-nos conta de que os princípios prioritários que presidiram à educação, assentam numa filosofia educativa que privilegia a pessoa do aluno e que integram uma matriz axiológica que preconiza os valores de liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade e mudança, enquanto referenciais orientadores do processo educativo.

Por outro lado, esta análise sugere também uma certa orientação por uma política de expansão dos direitos que se traduz em estratégias promotoras de maior participação, emancipação e autonomia, como sendo, por exemplo, o incentivo à iniciativa local, a possibilidade de autonomia curricular através da construção de projectos multidisciplinares e o apelo ao desenvolvimento integral dos alunos.

A este propósito, num dos documentos preparatórios da reforma, é sustentada a ideia de que “é urgente criar uma nova atitude (...) reinventar a Escola numa perspectiva mais ampla de centro educativo não isolado do exterior, não distante da vida social e funcional, mas interactuante com o meio e com os centros educativos, e livre, solidária e responsavelmente associada em termos de territórios educativos de dimensão variável”⁵⁹. Sobressai, ainda, neste discurso, a ideia de uma nova concepção de escola que aponta para a construção da sua autonomia, quer ao nível organizacional, quer curricular e que pressupõe uma cultura de colaboração e de participação entre todos os agentes da comunidade educativa.

A aposta numa concepção de escola pluridimensional⁶⁰, marcada por um novo modelo pedagógico (a escola da aprendizagem) sugere uma ligação ao meio e a intervenção de outros actores sociais. Este facto remete para uma concepção de ensino-aprendizagem mais apelativo ao desenvolvimento de iniciativas, não

⁵⁸ Apenas registamos aqui os elementos enunciados na Proposta Global da Reforma - Comissão da Reforma do Sistema Educativo, Relatório final, 1988: 15-16) e no Dec. Lei 286/89, por serem documentos de referência da reforma curricular, embora tenhamos também consultado os documentos preparatórios da Reforma, I e II e o Projecto global de actividades (1986).

⁵⁹ CRSE, 1987. *Documentos Preparatórios da Reforma I*, p181.

⁶⁰ O conceito de escola pluridimensional é defendido pelo Grupo de Trabalho, responsável pela reforma curricular, em contextos de opinião pública como é o caso de “Mesa redonda: em torno da reforma do sistema educativo”, (1987). In *Revista de Educação*, nº 2. Departamento da Educação Básica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

circunscritas ao programa e ao espaço de sala de aula, como é o caso das experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Área-Escola⁶¹ e outras, que propiciem aos alunos o desenvolvimento de um espírito crítico e de capacidades do domínio do saber-fazer. Admite-se, pois, que o sucesso educativo exige maior responsabilidade institucional ao impôr uma nova organização da escola e um novo modelo pedagógico, isto é, uma escola que proporcione aos alunos não só actividades curriculares mas, também, actividades de enriquecimento curricular.

Estes discursos enunciados pela CRSE deixam, assim, “antever” a ideia de emergência de uma escola com alguma autonomia curricular e com alguma possibilidade de gerir o currículo, o que parece pressupor uma mudança ao nível dos papéis do professor e do aluno. Dizemos alguma possibilidade de gestão curricular porque, quanto a nós, é nesses termos que se coloca a questão; isto é, no domínio do eventual e do possível e não do realizável. Na verdade, os planos curriculares foram estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis que integrem componentes regionais

⁶¹ A Área-Escola, introduzida na reforma curricular do final dos anos 80, pelo Dec. Lei 286/89, foram atribuídas, nos termos do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, um conjunto de finalidades, entre as quais se destacam:

- a) “A aquisição de saberes para os quais concorrem diversas disciplinas ou materiais de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar;
- b) “A aquisição de instrumentos de trabalho bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação para a educação permanente”;
- c) “A sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere”;
- d) “A integração dos conhecimentos veiculados pela chamada “escola paralela”;
- e) “A ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática”;
- f) “A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação do aluno”;
- g) “O exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse” (artigo 2º).

A este propósito, sugere-se a leitura do artigo de Boal, M. Eduarda (1991). “Área-Escola uma inovação curricular”. In *Revista Educação* 3, 1991. Porto: Porto Editora, pp, 60-62. A autora para além de enquadrar a Área-Escola, enquanto área inovadora da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, problematiza a necessidade de as escolas terem recursos (físicos e financeiros) e condições para operacionalizarem os princípios que lhe estão subjacentes e a necessidade dos professores obterem formação contínua que lhes permita responder aos problemas e desafios que vão identificando nos seus contextos de trabalho.

(Dec. Lei 286/89), demonstrando, assim, de forma bastante clara, não terem sido essas as prioridades, de facto.

Segundo Pacheco (1992:89) uma escola com autonomia curricular terá que ter uma cultura própria “pelo reconhecimento da diferenciação e provisão curricular e pela existência de uma margem de opções profissionais para a comunidade educativa mas, principalmente, para os professores”.

Também pela proposta de avaliação sugerida pela CRSE⁶², pelo Dec. Lei 286/89⁶³ e pelo Desp. 98 A/92 se pode inferir a emergência de um novo mandato para a escola, que atribui um maior protagonismo aos alunos e um sentido formativo à avaliação, que pressupõe, como dissemos, uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem e dos papéis dos diferentes actores educativos. Porém, tendo sido estes os grandes referenciais do sistema educativo, à data da reforma do final dos anos 80/início dos anos 90, referenciais esses assentes nos princípios de uma escola democrática, eles parecem não ter sido viabilizados, o que justificou a sua ênfase nas mudanças curriculares propostas no final dos anos 90/início dos anos 2000, como no capítulo III sustentamos.

A este propósito, Connel (1997:22) refere que o facto das sociedades futuras se tornarem, ou não, mais justas, mais democráticas “depende do uso que hoje fazemos do sistema educativo”. Dito de outra forma, os bons referentes e princípios educativos só produzirão mudanças significativas no sistema educativo em geral e nas escolas e salas de aula, em particular, se forem, primeiro, negociados, partilhados (e por todos entendidos) entre todos os responsáveis pela educação (Ministério, professores, pais e alunos) e se forem criadas condições nas escolas para a sua concretização.

As advertências feitas por alguns professores, ainda no período de experimentação da reforma curricular, são elucidativas de que as intenções da reforma, em muitos casos, tardaram em chegar às escolas e ao conhecimento dos professores mesmo sendo estes dos grandes centros ⁶⁴.

⁶² Ver a este propósito, grelha de análise de conteúdo, anexo nº III, categoria *concepção de Escola*.

⁶³ Ver a este propósito, grelha de análise de conteúdo, anexo nº II, categoria *concepção de Escola*.

⁶⁴ Estamos a referir-nos, por exemplo, ao testemunho de duas professoras da região da grande Lisboa que, em 1987, referem que “os reflexos e os ecos que, de toda esta actividade, chegam à escola são raros e, sobretudo, pouco claros (...) o que é grave já que a adesão das escolas é a chave para o êxito da reforma” e que “não

I.3.2 – A uma análise da realidade...

Embora os discursos educativos relativos à organização curricular do ensino básico tenham anunciado, como dissemos, a emergência de novas dimensões do acto de aprender e de ensinar, como sejam a valorização do sujeito, a participação e a autonomia que apontam para uma nova concepção de educação, de escola e dos papéis dos professores e dos alunos, o certo é que eles explicitam, de forma implícita, “resquícios” de uma política que continuava preocupada (e continua ainda hoje) com a “imagem” cultural, nacional e internacional, do país, mais do que com uma efectiva política de valorização das pessoas e de processos de emancipação.

Esta nossa afirmação é sustentada nas ideias expressas no Dec. Lei 286/89, regulamentador da reforma curricular do final dos anos 80, princípios dos anos 90, quando se afirma, na sua nota introdutória, que “a estrutura curricular (...) procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização⁶⁵ resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Dec. – Lei nº 286/89, de 29 de Agosto).

Parece-nos, pois, que os princípios porque se norteou a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/início dos anos 90 se esgotaram na consolidação de uma ideologia política de modernização, inscrevendo-se, por isso, de acordo com Cortesão, L.; Magalhães, A. e Stoer, S. (2000), mais numa lógica de regulação do que de emancipação.

Nesta análise sobre o mandato atribuído à educação, à escola e aos professores parece ser importante relembrar o processo de participação destes últimos na reflexão sobre os Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário, na sequência do “Dia D”. Uma análise do relatório que resultou dos

houve, à partida, nenhum pedido de participação: dúvidas, experiências, sugestões” por parte da Comissão de Reforma, “(...) continuamos a proceder como se não houvesse uma reforma em perspectiva”. “Mesa redonda:em torno da reforma do sistema educativo”, (1987). In *Revista de Educação*, nº 2. Departamento da Educação Básica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, p.p 78-79.

⁶⁵ Sublinhado nosso

pareceres recebidos pela CRSE⁶⁶ permite-nos verificar uma grande ausência de participação⁶⁷ dos professores e constatar que aqueles que participaram manifestaram dificuldades em compreender o sentido desse debate, aludindo à falta de condições para o debate, nomeadamente a metodologia de discussão, a falta de acesso à documentação e a falta de tempo para a realização de uma discussão adequada⁶⁸.

De facto, se nos detivermos na questão relativa à organização curricular para o 2º ciclo, num universo de 209 escolas que responderam, podemos constatar, por um lado, e de acordo com os dados apresentados no quadro síntese nº 2, que a categoria “Planos de estudos” é aquela onde a percentagem de discordância é maior (61 - 29,1 %) seguida das categorias “Regime de docência” (57 - 27,2%), “Avaliação/ agente avaliador” (47 - 22,5%) e “Carga horária” (46 - 22%).

Quadro síntese nº 2 – Níveis de participação dos professores no processo de reflexão sobre a organização curricular do 2º ciclo⁶⁹, na sequência do Dia D

respostas→ temas↓	Concordância global	Concordância com restições	Discordância	Falta de informação.	Sem referência
Objectivos	8 (3,8%)	8 (3,8%)	2 (1%)	1 (0,5%)	190 (90,9%)
Planos de estudos	11 (5,2%)	24 (11,4%)	61 (29,1%)	7 (3,3%)	100 (47,8%)
Carga horária	8 (3,8%)	5 (2,4%)	46 (22%)	6 (2,95)	136 (65%)
Regime de docência	3 (1,4%)	15 (7,1%)	57 (27,2%)	10 (4,8%)	121 (57,9%)
Avaliação /progressão	2 (1%)	8 (3,8%)	17 (8,1%)	14 (6,7%)	167 (80%)
Avaliação/ agente avaliador	1 (0,5%)	13 (6,2%)	47 (22,5%)	9 (4,3%)	139 (66,5%)

⁶⁶ Este relatório diz respeito a todos os documentos recebidos pela CRSE que não responderam sob a forma do inquérito normalizado.

⁶⁷ A título de exemplo, no ensino primário responderam 522 escolas e 3 da Educação Pré-escolar e no Ensino Preparatório 209, dos quais 30 correspondem a a escolas C+S. In Esteves e al., (1988) “Análise de pareceres recebidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo na sequência do “Dia D”. Projecto de reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário”, doc. Policopiado, Porto, Março/Abril, p. 4 - 25.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Esteves e al., (1988) “Análise de pareceres recebidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo na sequência do “Dia D”. Projecto de reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário”, doc. Policopiado, Porto, Março/Abril, p.27.

Por outro lado, é também interessante verificar que o índice “falta de informação” é relativamente baixo em todas as categorias o que parece querer significar que os aspectos mais focalizados foram os que se prendem com o posto de trabalho e o exercício profissional dos professores (num sentido, de certa forma, corporativista) e menos os que se prendem com processos de uma organização e desenvolvimento do currículo orientados por concepções de maior integração disciplinar.

Aliás, esta não foi, de facto, a intenção primeira que esteve subjacente à reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90. Apesar de se preconizar um entendimento de currículo num sentido lato, esse entendimento parece ter-se esgotado na formulação dos planos curriculares nomeadamente nas questões: i) critérios de selecção das matérias curriculares; ii) princípios orientadores da estrutura curricular; iii) organização estrutural do ensino básico e iv) organização pedagógica e curricular dos 1º, 2º e 3º ciclos⁷⁰.

No relatório aqui em análise, refere-se ainda que é ao nível da categoria “Plano de Estudos” que parece ter havido maior polémica (p 28) e sobre a qual foram dadas mais sugestões que revelam discordância em relação à fusão das disciplinas: de Educação Visual e de Trabalhos Manuais, de Matemática e Ciências Naturais e de História e Geografia e em relação à integração do Português na área de Língua e Estudos Sociais, bem como da Educação Musical na área de Educação Artística e Iniciação Técnica (pp. 28-29)⁷¹.

Estas constatações, ao poderem indiciar pouca motivação dos professores para a discussão dos planos curriculares, revelam, em nosso entender, a necessidade de os professores e as escolas terem, efectivamente, oportunidades (de tempo, de espaço e de recursos) para debaterem e reflectirem entre si os princípios que estruturam qualquer inovação curricular. Cremos, aliás, que é esse trabalho de auto e hetero-reflexão que permitirá aos professores analisar os quadros conceptuais que estão subjacentes às medidas curriculares e que os

⁷⁰ Documentos Preparatórios - I (1987), pp. 169-231.

⁷¹ A este propósito ver artigos de opinião de professores sobre os programas das disciplinas de Matemática, Ciências e Físico-Química, Inglês, Português, História e Geografia. In *Revista Educação* 3, 1991. Porto: Porto Editora, pp. 65-87. Aqui se revelam posições que, de uma maneira geral, apontam para a extensividade dos programas, embora se reconheça, também, o carácter científico dos mesmos.

ajudará a compreender as razões que, do ponto de vista da ideologia político-educativa e das concepções de educação e de currículo, as justificam.

A ideia de Connel (1997), atrás referida, de que os grandes referenciais do sistema educativo só serão viabilizados se o sistema souber fazer “bom uso deles” parece legitimar a argumentação que aqui queremos fazer.

- *Na verdade, para que serviu este processo de discussão dos Planos Curriculares ? Terá sido apenas para legitimar o Ministério quando refere que a reforma curricular dos anos 80 foi participada pelos professores?*
- *Face à ausência de uma participação alargada das escolas e dos professores na discussão dos Planos curriculares, que medidas foram tomadas pelo Ministério para levar os professores a compreenderem os sentidos de mudança que estavam em curso?*
- *Que condições foram criadas às escolas e aos professores para concretizarem as inovações curriculares então propostas?*

Todos estes factos, em nossa opinião, poderão ter concorrido para alimentar e desenvolver nos professores reacções diferenciadas relativamente à reforma curricular que foi imposta centralmente. As reacções de oposição à fusão de algumas disciplinas, a que nos referimos anteriormente, ao mesmo tempo que evidenciam uma “disputa” entre as disciplinas de maior estatuto e as de menor estatuto, parecem ser também um indicador que legitima a ideia de que o enfoque da discussão foi centrado sobre os planos curriculares mais do que sobre os processos de concretização do próprio currículo, nomeadamente no que respeita à articulação entre as disciplinas, aspecto que tendo sido enunciado, quer pelos documentos orientadores da reforma curricular (documentos preparatórios e relatório final da CRSE, 1988), quer pelos normativos regulamentadores (Dec-Lei 286/89), se perdeu completamente.

Nas palavras de Correia (1998) todas estas constatações configuram um momento de “crise”, não só apenas ao nível do sistema educativo, em geral, mas também da escola, em particular, nomeadamente ao nível da redefinição dos papéis dos diferentes intervenientes no processo educativo e da definição do acto de educar, isto é, da importância de questionamento sobre qual deve ser o conhecimento a ser desenvolvido na escola e como deve ser desenvolvido.

Estas constatações são, ainda hoje percebidas através do trabalho que temos vindo a desenvolver com alguns professores e escolas⁷², onde se verifica a existência de constrangimentos de ordem organizacional e estrutural que inviabilizam, efectivamente, qualquer iniciativa que se inscreva fora da lógica tradicional de ensino. Estamos a falar, por exemplo, de turmas com um número excessivo de alunos, escolas com falta de espaços para actividades do domínio das expressões, professores que mudam de escola todos os anos. Estamos a falar, ainda, da percepção que temos da permanência, em muitos professores, de um discurso de grande distanciamento relativamente aos princípios enunciados na reforma curricular dos anos 80, nomeadamente no que se refere às questões da sequencialidade entre os níveis de ensino, à interdisciplinaridade, à construção de projectos multidisciplinares, ao trabalho em equipa, a processos que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos, à avaliação formativa, etc., etc., etc..

O que se parece revelar, de facto, é a permanência de uma organização da escola e do currículo assente numa lógica meramente administrativa que continua a privilegiar um núcleo de saberes (do domínio tecnológico e científico) em desfavor das dimensões dos domínios expressivo, estético, artístico e social e que deixa aos professores o papel de meros executores do currículo.

Nesta linha de questionamento, Pacheco (1996) considera que o contexto educacional português não permitiu a exequibilidade do projecto proposto pela reforma, admitindo que, ao privilegiar-se o aluno como sujeito, valorizando a sua participação em projectos culturais e de ocupação de tempos livres, se entra em contradição com esse princípio tendo em conta, por exemplo, a organização da carga horária lectiva que, pela sua excessividade, inviabiliza a realização daquelas actividades.

Num tempo em que a escola (no contexto da reforma dos anos 80) passou a ser um espaço onde, para além de transmitir um saber, teve que adoptar (por imposição) medidas politico-educativas⁷³ que, tendo como argumento o cumprimento do princípio da igualdade de oportunidades de

⁷² Estas percepções decorrem do trabalho que temos vindo a desenvolver no quadro do acompanhamento às escolas envolvidas no Projecto de "Gestão Flexível do Currículo", no âmbito do protocolo estabelecido entre a FPCE UP e o DEB.

⁷³ Relembramos aqui as medidas como o programa PIPSE; o Programa PRODEP, etc.

acesso e sucesso educativos, visaram, em última análise, resolver os problemas sociais, a emergência de um estado de “crise da escola”, parece, pois, sustentar-se na tensão em que esta se encontrava (e encontra hoje) de definição do mandato de formação e dos processos para a obtenção de conhecimento pelas crianças e jovens, bem como dos papéis que têm os diferentes agentes educativos.

Os debates que no período de 2000 a 2001 marcaram a agenda da opinião pública⁷⁴ são bastante clarificadores da tensão que continua a existir ainda hoje no seio da escola e das inquietudes com que se debatem os professores. Concordamos com Stoer e Magalhães (2002) quando argumentam que a identidade profissional dos professores oscilará sempre enquanto estes não olharem os ‘novos’ alunos como ‘seus’ alunos e não alterarem a relação pedagógica de acordo com os interesses dos “seus” alunos e da comunidade escolar e educativa em que estão inseridos. Este parece ser o grande desafio que ficou por cumprir na reforma dos anos 80 e que hoje se reclama de novo aos professores.

⁷⁴ Veja-se, a título de exemplo, os debates entre Maria Filomena Mónica e Steve Stoer e António Magalhães, no Jornal “O Público” e outros artigos: do Director deste Jornal, José Manuel Fernandes, nomeadamente no que se refere à publicação dos rankings das escolas, de Guilherme Valente, de reacção às novas concepções de currículo e de Santana Castilho face à inovação e ao papel das Ciências da Educação.

CAPÍTULO II – A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90

Das diferentes dimensões da reforma do sistema educativo do final dos anos 80/início dos anos 90 é, todavia, a dimensão da organização curricular aquela que, particularmente, nos interessa aqui analisar. Assim, neste capítulo do trabalho, são para nós elementos de referência: os documentos preparatórios da reforma e a proposta global nos quais se enunciam os princípios que se desejavam ver instituídos no sistema educativo; estudos já desenvolvidos no âmbito da reforma curricular; artigos de opinião e o Dec. Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, que regulamenta os planos curriculares do ensino básico (e também do ensino secundário) e que traduz a opção que foi seguida ao nível da reforma curricular.

A par de uma abordagem sintética sobre o *conceito de currículo*, apresentamos uma *tipologia dos paradigmas de inovação curricular*, proposta por Escudero Munõz e González González (1984), que se constitui como *pano de fundo* para uma análise das i) *perspectivas curriculares que matriciam a reforma curricular dos finais dos anos 80* e dos/as ii) *tipo(s) e lógicas de organização curricular que a caracterizam: uma organização curricular na lógica da colecção ou uma organização na lógica da integração*.

Por fim, no ponto os *sentidos da reforma curricular do ensino básico: uma sistematização*, procuramos entrelaçar todos os elementos e indicadores que permitam elucidar com a maior clareza possível o(s) sentido(s) enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80, ao nível da *ideologia político-educativa*, das *concepções de educação e de escola*, dos *papéis do professor e aluno* e do *paradigma de inovação curricular* em que se inscreve.

II.1 – Do conceito de currículo aos paradigmas de organização curricular

II.1.1 – Situando o conceito de currículo

O campo do currículo⁷⁵ é, ainda hoje, um campo complexo à volta do qual parece não ser possível estabelecer um consenso pelos factores que nele intervêm e que são específicos a diferentes concepções sócio-políticas e educativas. Trata-se, por isso, de um conceito multifacetado que tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer evoluções.

Os estudos no campo da educação e do currículo foram decididamente importantes na evolução das teorias curriculares e na afirmação de novas perspectivas político-educativas. Tais teorias⁷⁶ contribuíram, por um lado, para a compreensão dos diferentes interesses que ao longo dos tempos têm influenciado os modelos de organização curricular e, por outro, para a clarificação do porquê de determinados tipos de conhecimentos, valores e objectivos terem sido (e serem ainda) mais valorizados na educação.

É sobretudo a partir dos anos setenta⁷⁷ que emergem grande parte dos estudos sobre currículo, nomeadamente sobre o *currículo como construção social* (Goodson, 1997) que se constituem num contributo importante para a compreensão do significado do currículo escolar. Para este autor, o “currículo

⁷⁵ Na cultura educacional portuguesa, o conceito de currículo é relativamente recente. Foi introduzido na reforma de Veiga Simão (1973/74) e consolidado mais tarde na reforma curricular dos finais dos anos 80. De acordo com Nóvoa (1997:13) “apesar de ter sido utilizado antes dos anos 80, é por esta altura que se vulgariza, nomeadamente na chamada ‘reforma curricular’.

⁷⁶ A este propósito ver Leite, C. (2002b), capítulo I, no qual a autora faz uma análise detalhada das teorias curriculares e traça o percurso evolutivo dessas. Ver também Pacheco (1996).

⁷⁷ O currículo aparece pela primeira vez “como objecto específico de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos, nos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (Silva, T. T., 2000:10-11). É com Bobbit (1918), através do seu livro *The Curriculum* que se institucionaliza um modelo de organização curricular em que o currículo é entendido como a especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser (...) mensurados” (*idem*:11).

escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” e constitui “um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação (...) e para fixar parâmetros importantes para prática de sala de aula” (*idem*:20).

Enquadra-se nesta corrente, a definição de currículo proposta por Johnson, H.T (1967:130)⁷⁸ que o define como “uma série estruturada de objectivos de aprendizagem que se desejam atingir. O currículo prescreve, ou pelo menos, antecipa, os resultados da instrução”.

Roldão, M^a do C. (1999:15), numa outra perspectiva, sublinha que o currículo tem sido marcado, essencialmente, pela interacção de três factores fundamentais: “a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno”. Esta autora refere que a sociedade é um factor determinante na construção e evolução dos currículos, “na medida em que é a partir das concepções, valores e necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto sociotemporal que se estruturam as *respostas*⁷⁹ da instituição escolar traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto”.

Apple (1999:51), amplia esta visão ao considerar que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...). É sempre parte de uma tradição selectiva (...) de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo”. Corroborando esta concepção Kemmis (1988:42)⁸⁰ refere que “o currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”.

Estebaranz, García (1994:188), referenciando Kliebard (1992), situando-se também nesta linha refere que o “currículo é um artefacto social e cultural significativo, no qual de maneira implícita se expressam as forças sociais e

⁷⁸ Citado em Leite, C (2002b:59). A autora recorre ao trabalho de Johnson *Curriculum y educación*, copy (1970), Buenos Aires: Ed. Paidós, p. 130, citado por Roman Perez M. & Díez Lopez E. (1990), 2ª edição. *Curriculum y aprendizaje*. Madrid: Ed. Itaka, p.110.

⁷⁹ Sublinhado no original.

⁸⁰ Citado em Pacheco (1996:32).

políticas que interactuam em cada momento histórico, através da selecção de certos elementos culturais que se oferecem ou se impõem através do sistema educativo formal”.

Entendido como uma construção social e cultural, o currículo deve, de acordo com Kemmis (1984)⁸¹, ser estudado por referência “às condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso”. É nesta perspectiva que podem ser compreendidas as questões da “*alquimia curricular*”⁸², isto é, da transformação de um conhecimento situado no seu espaço científico de referência em conhecimento situado no espaço escolar” (Nóvoa, 1997:15)⁸³.

E é também nesta perspectiva que o currículo tem vindo a ser associado a um conjunto de significações que são sinónimas “de conceitos tão distintos como (...) : ensino, aprendizagem, instrução, educação, programa, programação, materiais de formação e plano de estudos” (Leite, 2002b:49). Porém, “apesar desta dispersão terminológica, de um modo geral, e em consequência dos movimentos que têm ocorrido na educação e do alargamento do campo de intervenção educativa para além dos limites da actividade que ocorre na sala de aula e nas fronteiras físicas do espaço escolar, tem vindo a ser aceite uma concepção de currículo cada vez mais ampla” (*ibidem*).

O currículo numa concepção ampla é por nós considerado como um “projecto de formação escolar que não se esgota ‘nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”⁸⁴ ... sustenta-se (n)a importância de um entendimento de currículo prescrito a nível nacional como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de actuação”⁸⁵ que se

⁸¹ Citado em Pacheco (1996:18).

⁸² Sublinhado no original.

⁸³ O autor situa-se aqui na esteira de Thomas Popkewitz (1987). *The formation of scholl subjects: The struggle for creating American*. London.

⁸⁴ Leite, C. (2001:2).

⁸⁵ Leite, C. (2000:22).

adequem às especificidades dos/as alunos/as e incorporem os seus interesses e valores” (Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P. (2001:67).

Esta tendência por um entendimento de currículo, num sentido mais amplo, é já, de alguma forma, expressa nos discursos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (CRSE, Relatório final, 1988), quando se explicita que: “o termo *currículo* é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o *currículo* é constituído pelo conjunto de actividades lectivas, ficando de fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o *currículo* coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE, 1988:97).

Saber em que medida esta intenção de currículo foi assumida e adoptada pelo ministério da educação na reforma curricular dos finais dos anos 80/princípios dos anos 90 é o que nos propomos analisar nos pontos seguintes deste trabalho.

II.1.2 – Paradigmas de organização curricular: Uma grelha de análise

Partindo do pressuposto de que o currículo é um instrumento de mediação entre as relações da sociedade e a educação, relação que é histórica e temporalmente marcada por diferentes concepções, valores e necessidades sociais, económicas e educativas, Escudero Munõz e González González (1984) sugerem-nos uma leitura da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, através de uma análise que agrupam em três paradigmas de inovação curricular.

O quadro síntese nº 3 procura dar conta desses três paradigmas e das relações que podem existir entre si.

Quadro síntese nº 3 - Paradigmas de Inovação Curricular⁸⁶

Modelo organizativo da inovação	Características
<p>1 - Paradigma técnico - burocrático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tem em conta o desejo de dar resposta a necessidades sociais (mudanças sociais); - enfoque sobre os resultados finais da inovação com base em objectivos definidos para a mudança; - separação clara de funções entre os diferentes agentes implicados na inovação (quem decide, quem planifica, e quem executa); - inovação periférica; - avaliação como contrato de inovação; - orientação por princípios de eficácia.
<p>2 - Paradigma técnico - científico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tem em conta o desejo de dar resposta a necessidades sociais segundo uma racionalidade técnico-instrumental; - enfoque nas fases de difusão, adopção e desenvolvimento; - atenção a mecanismos de transformação que caracterizam o processo (<i>como</i>); - avaliação como controlo da inovação (o <i>para quê</i> e o <i>porquê</i> são questões marginais); - eficácia e controlo como factores de optimização da inovação curricular; - incorporação das dimensões pessoal e social na decisão, no desenho e na execução.
<p>3 - Paradigma sócio-político</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a necessidade de mudança social é contextual e é construída com o envolvimento dos actores; - enfoque analítico-compreensivo, global e estrutural da inovação; - a avaliação é indutora e reguladora da inovação; - preocupações com o <i>porquê</i> e com o <i>como</i>; - preocupações com o contexto em que surge a inovação e com a lógica que está subjacente ao seu desenvolvimento; - diluição de funções entre a decisão, o desenho e o desenvolvimento da inovação.

⁸⁶ A partir da tipologia de Escudero Muñoz e González González (1998).

modelos teóricos y el papel del profesor. Colección Práctica educativa. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

Como se pode depreender da análise do quadro síntese n.º 4, subjacente a cada um destes paradigmas está uma determinada maneira de conceber uma inovação no campo do currículo. Estes paradigmas curriculares são aqui entendidos como “grandes plataformas conceptuais relativas à inovação, nas quais, de maneira mais ou menos explícita, se sustentam determinados pressupostos teóricos sobre a mesma, se valorizam determinadas estratégias de desenvolvimento e também de investigação” (Escudero Muñoz e González González 1984:57). No caso concreto, trata-se de teorias curriculares que segundo Silva, T.T. (2000:13) “procuram justificar” porque é que determinados conhecimentos são seleccionados e não outros.

Tal como o currículo, as teorias curriculares têm vindo a seguir movimentos oscilantes devido a pressões e valores que relevam das diferentes conjunturas económicas, sociais, políticas e educativas.

II.1.2.1 - Paradigma técnico-burocrático

No paradigma técnico-burocrático, supõem-se “certas relações entre a inovação e os seus contextos (...) e perfilam-se certas modalidades tecnológicas relativas ao desenho e desenvolvimento da inovação” (Escudero Muñoz e González González, 1984:58). Aceita-se uma concepção de inovação ‘por deficit’, isto é, a inovação justifica-se porque o “contexto sociológico geral impõe regras sociais que constituem expressão das suas urgências e necessidades” (*Idem*:60). Estas necessidades sociais são legadas à escola, para que as satisfaça, através de procedimentos e de realização de tarefas e do cumprimento de normativos legais. A escola está ao serviço da satisfação dessas necessidades e dessas regras sociais, e são-lhe exigidas responsabilidades que lhe são definidas exteriormente e recebidas de uma forma unidireccional, ou seja, como imposição.

Numa concepção curricular orientada por este paradigma não existe um processo de análise reflexivo das relações entre duas instâncias mutuamente comprometidas em procedimentos da inovação: o social e o escolar. Não existem modelos de mudança específicos. Pelo contrário, “utilizam-se modelos de orientação industrial de mudança, em que os enfoques sistémicos, muito marcados, se projectam sobre a mudança curricular” (*ibidem*). Trata-se, pois, de

um modelo técnico e burocrático estruturado sobre uma clara separação de funções entre os diferentes agentes implicados na mudança, entre quem decide a mudança, quem a desenha e quem a executa. As decisões situam-se a um nível político-administrativo e o desenvolvimento corresponderá aos executores, neste caso, aos/às professores/as.

Neste paradigma, não se dá atenção às fases de *adopção* (a forma como os professores reagem à inovação) e de *desenvolvimento* (procedimentos e formas de concretização da inovação). Ao mesmo tempo que se desenha o programa, definem-se também os objectivos a atingir e alguns instrumentos que permitirão verificar se aqueles foram atingidos.

Trata-se, em síntese, de um tipo de inovação que se focaliza nos resultados finais, prevendo-se uma metodologia avaliativa do tipo quantitativo, centrada sobre resultados de ordem cognitiva e em que os procedimentos de avaliação se orientam para a medição de consecução dos objectivos estandardizados. É uma perspectiva de inovação “inconsistente, burocrática, técnica não deliberativa e periférica (...) justificável com base em critérios amplamente conjunturais” (*idem*:63).

II.1.2.2 - Paradigma técnico-científico

O paradigma técnico-científico representa, segundo Escudero Munoz e González González (1984) ainda hoje uma modalidade dominante de organização da mudança curricular. Trata-se de uma perspectiva em que existe um desenvolvimento teórico e tecnológico maior do que no paradigma anterior e que tem permitido “destacar os parâmetros próprios do funcionamento do sistema, o tipo de fenómenos que o caracteriza e o tipo de componentes que o constituem” (*idem*:64) numa perspectiva de compreensão interna dos processos e mecanismos de funcionamento da mudança educativa.

Em relação ao sistema social, a inovação é, neste caso, pensada como um recurso de actualização e de satisfação de necessidades e regras sociais a que a escola terá de responder, sem que lhe reste margem para questionar essas regras sociais e para a criação de metas e finalidades de interesse para a própria escola. É um tipo de inovação “relativamente desideologizada” e que fica relegada à função instrumentalizadora da mudança; isto é, uma mudança não

questionada nas suas componentes axiológicas e direccionais, em que “os para quês, porquês e ao serviço de quem, representam questões marginais na conceptualização da inovação” (*idem*:67).

Apesar de se inscrever numa racionalidade técnico-instrumental, esta perspectiva tem vindo a afastar-se de desenhos curriculares puramente tecnicistas (com desenhos bem definidos e avaliações precisas para a tomada de decisões) e a incorporar outras dimensões do tipo pessoal, processual e qualitativo. Ou seja, no seio deste paradigma “prioritariamente centrado na eficácia optimizadora da inovação, foi surgindo a necessidade de se assumirem perspectivas nas quais a eficácia só é possível através da sua redefinição e execução transformadora pelos sujeitos implicados” (*idem*:68). Nesta mesma direcção, foram-se diluindo as funções entre quem decide, desenha e desenvolve um projecto de mudança e passou-se a dar atenção às variáveis institucionais e pessoais.

Escudero Munoz e González González (1984) referem, como falha deste paradigma, a ausência de uma conceptualização “crítica do sistema escolar e do subsistema de inovação curricular nas suas relações com o sistema social”(*idem*:69) por oposição a uma maior atenção na análise interna dos processos de mudança curricular. O facto de no paradigma técnico-científico serem contempladas todas as fases leva estes autores a considerarem que estamos na presença de uma concepção de inovação que inclui e representa uma série de etapas que medeiam entre o desenho e a avaliação e que, portanto, não se resolve apenas na elaboração do projecto, desenvolvimento e avaliação.

Na fase de desenho da inovação, introduzem-se perspectivas que estão mais de acordo com a natureza da mudança curricular do que o que estavam no paradigma técnico-burocrático. Apesar de se tratar de um modelo assente numa racionalidade técnica, os especialistas que desenharam o projecto educativo terão que o relacionar com a realidade sócio-profissional a que se dirige a inovação, tomando em consideração algumas coordenadas do contexto e variáveis de ordem pessoal. Em todo o caso, será sempre um modelo que terá de “resolver, racionalmente, questões relativas a metas, estrutura do programa,

estratégias previsíveis e recursos, procedimentos de desenvolvimento e procedimentos de avaliação” (*idem*:71).

Não sendo um tipo de inovação que assente apenas nos resultados, as fases de difusão e de adopção/adaptação constituem etapas mediadoras importantes, que transformam o desenho em acção e em desenvolvimento, e dão conta do tipo de reacções dos professores à inovação que está a ser implementada.⁸⁷

A fase de desenvolvimento é também importante neste paradigma. Ao pretender abordar e compreender os processo de mudança curricular torna necessário aprofundar, em análise, o conhecimento, seguimento e controlo de como o programa funciona na sala de aula. Isto para dizer que a natureza de qualquer projecto educativo não pode cingir-se apenas ao seu plano mas terá também que penetrar na sua dinâmica operativa e vivencial, nos contextos das aulas.

II.1.2.3 – Paradigma sócio-político

As formulações e conteúdos do paradigma sócio-político sobre inovação curricular distanciam-se, substancialmente, dos dois paradigmas anteriores. Este paradigma centra o seu enfoque na compreensão global e estrutural da inovação não a reduzindo a um conjunto de procedimentos técnicos e justificados teoricamente mas, sim, assumindo como importante uma análise dos processos de mudança curricular, tendo em conta os contextos culturais, sócio-políticos, ideológicos e de poder, em relação aos quais ocorre essa inovação. Tomando por referência o modelo técnico burocrático, pode dizer-se que neste paradigma existe uma inter-relação dialéctica entre as três instâncias que compõem aquele modelo, isto é, existe um compromisso teórico entre os contextos gerais da inovação e os processo tecnológicos, estabelecendo-se uma trama de relações que implica que os diferentes níveis não possam ser entendidos sem referência aos outros. Trata-se, pois, de uma perspectiva que impõe “clarificar, criticar e desocultar como é que os processos tecnológicos de

⁸⁷ O autor fala de três tipos de reacções dos professores: I) reacção de tipo racional; ii) reacção do tipo cooperador e iii) reacção do tipo passivo. O autor quer aqui significar a importância de, em qualquer tipo de inovação, se dever contar sempre com as reacções dos professores.

mudança e os modelos em que se sustentam reflectem, e potencialmente contestam, as condições e determinações ideológicas, sociais e políticas” (*idem*:77-78). É uma perspectiva analítica que toma como objecto primeiro de análise o estudo das relações e funções existentes, entre o sistema social e o sistema escolar, na intenção de circunstanciar e contextualizar a inovação em termos ideológicos e sócio-políticos e que coloca questões do tipo:

- Qual é o contexto em que surge a inovação?;
- Qual é a lógica do seu desenvolvimento?;
- O que significa mudança e melhoria?
- Quais os significados dos critérios avaliadores da inovação?, etc.,

Dentro deste paradigma sócio-político, “uma das questões a elucidar, não se referirá tanto aos *comos* e *quês* da inovação” (*idem*:78), mas sim ao carácter político, na sua ampla acepção, das decisões implicadas na inovação. A atenção que é dada no paradigma científico-técnico às fases de difusão, adopção e desenvolvimento tenderia a ser, em último caso, uma medida de urgência para salvar as próprias incongruências da planificação. Neste caso, se a inovação falha, essa situação não será atribuída à falta de racionalização interna, à própria lógica e racionalidade a que obedece a inovação: “o seu fracasso cumpre uma função clara de legitimação e manutenção das relações de poder sócio-económico nas quais opera a mudança curricular” (*idem*:80).

Esta perspectiva sócio-política oferece, pois, a possibilidade de construir um discurso sobre a inovação que desvele as suas dimensões ideológicas e políticas. Esta é, de facto, uma questão demasiado pertinente. Na verdade não podemos, nem devemos, ignorar que, qualquer intervenção educativa, qualquer projecto educativo, não poderá nunca renunciar a processos de debate e de reflexão que permitam equacionar e decidir sobre os seus fundamentos éticos, sobre a natureza dos seus *porquês* e também dos seus *comos*. Porém, esta reflexão crítica e sócio-política sobre a inovação curricular e sobre a intervenção educativa não poderá ficar, também, pela mera denúncia da correspondência existente entre a ideologia tecnocrática e as dinâmicas de mudança educativa. Estamos, por isso, de acordo com o autor

quando considera que desvendar “como sucedem as coisas a este nível é de enorme importância, pois isso pode contribuir para que os educadores despertem do sonho ingênuo do pedagogismo; pode contribuir, também, para pôr a descoberto a insuficiência de uma lógica burocrática e técnica para a promoção da mudança curricular”⁸⁸ (*idem*:81).

Em síntese, e na lógica deste paradigma, torna-se essencial pensar a inovação a partir de uma plataforma que tome em consideração as variáveis sociológicas, ideológicas e contextuais nas quais os projectos de mudança surgem, se definem, constituem, legitimam e desenvolvem.

É tomando por referência as propostas de inovação curricular, agrupadas nestes três paradigmas, que sustentaremos a nossa análise, no ponto seguinte do trabalho, sobre as perspectivas curriculares que matriciaram o discurso político da Reforma do Ensino Básico dos finais dos anos 80/princípios dos anos 90.

II.2 – A Proposta de organização curricular para o ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90

II.2.1- Perspectivas curriculares que matriciam a reforma curricular dos anos 80

Os estudos já desenvolvidos sobre a reforma curricular do ensino básico⁸⁹ parecem ser unânimes relativamente à ideia de aquela se inscrever numa perspectiva tecnológica, associada, portanto, ao paradigma técnico-científico. Lima, M^a J. (1992:42-44) apresenta algumas razões que, do seu

⁸⁸ Vários estudos nos domínios da sociologia da educação e do currículo, como por exemplo: Willis, P. (1979); Giroux (1981, 1983); Apple (1981, 1982); Stoer e Araújo, (1989); Magalhães e Stoer (2002), entre outros, têm contribuído para afirmar o discurso sócio-político do currículo e da inovação e têm permitido mostrar as insuficiências das Teoria da Correspondência e da Reprodução Social e Cultural, ao mesmo tempo que fazem emergir, no seio dos debates sobre a escola, um discurso que reconhece a possibilidade de existirem margens de mudança dentro da própria escola.

⁸⁹ A este propósito ver Amor, E. (1997); Alonso, L. (1998); Afonso (1998); Benavente, A. (1992); Leite, C. (1997, 2002b); Pacheco (1992, 1996, 1996b), Teodoro, A. (1994); entre outros.

ponto de vista, justificam a predominância do enfoque técnico-científico, tais como:

- “a forte centralização do sistema educativo português apesar da existência de estruturas regionais (Direcções Regionais de Educação e Inspeção)”;
- “a forte tradição de centrar quase exclusivamente as reformas curriculares portuguesas nos especialistas das disciplinas;
- “a falta de articulação entre as estruturas implicadas no processo da reforma curricular”⁹⁰;
- “a inexistência de diálogo entre os que tomam as decisões políticas na reforma curricular e os especialistas em Ciências da Educação;
- “a deficiente informação que a administração tem acerca das inovações bem sucedidas em algumas escolas”;
- “a grande preocupação de cumprir o “timing” proposto para o desenvolvimento do processo” .

Estas e outras constatações, nomeadamente a aposta num currículo nacional⁹¹, associado a mecanismos nacionais e padronizados de controlo de avaliação (embora com a retórica do discurso de avaliação formativa) inscrevem a reforma curricular num paradigma que se aproxima, em muito, das características do paradigma técnico-científico.

Numa orientação curricular tecnicista há uma deslocação da ênfase que é colocada nos conteúdos (orientação curricular clássica)⁹² para a ênfase nas

⁹⁰ Lembramos de novo a forma como os professores foram chamados a participar na definição dos planos curriculares do ensino básico, no chamado Dia D, e as reacções de alguns professores, quer relativamente ao processo de implementação da reforma, quer das inovações introduzidas nos programas e que foram por nós já refenciados anteriormente.

⁹¹ Nos documentos orientadores das políticas educativas e de organização curricular (CRSE (1988) – Relatório final e Dec. Lei 286/89) pode verificar-se que nesta concepção de currículo nacional está presente uma concepção lata de currículo que pressupõe desenvolver actividades lectivas e não lectivas, de carácter obrigatório, facultativo ou livre e programadas pela escola com possibilidades de integração de componentes regionais (CRSE, 1988:97).

⁹² Enquadra-se nesta perspectiva a concepção clássica de currículo proposta por Bobbit (1924) que associa a ideia de currículo a “um conjunto de habilidades que permitirão aos alunos adaptar-se à vida adulta na sociedade”. Citado em Leite, C. (2002b:56). Esta autora, na esteira de Schiro (1978), integra esta concepção

“habilidades e destrezas a adquirir e a desenvolver pelos estudantes, (perspectiva que é) fortemente influenciada pelas correntes psicológicas comportamentalistas” (Leite, C., 2002b: 58). Nesta postura tecnicista, o currículo é concebido numa lógica que visa a procura da eficácia e da eficiência e está associado “aos fins a atingir, fins esses traduzidos em desempenhos a observar nos alunos após os processos de ensino e de aprendizagem, e que seriam garantia do investimento feito com a instrução” (*idem*:59). Trata-se, pois, de um entendimento de currículo como um processo que é orientado por objectivos precisos e previamente definidos e que funcionam, quer como prescritores do percurso de ensino-aprendizagem, quer como analisadores da eficácia desse mesmo percurso escolar.

Como dissemos noutra lugar, “um processo de ensino-aprendizagem enquadrado por este modelo recorre a uma planificação que começa por definir objectivos, expressos nos desempenhos a observar pelos alunos no final desse processo e depois, em função desses objectivos, prevê e organiza detalhadamente as actividades e os procedimentos para desencadear a aprendizagem” (Leite, C. e Fernandes, P., 2002b:34). Vemos aqui uma analogia com a definição de currículo proposta por Johnson, H.T (1967:130) de que falamos no ponto 1.1 do capítulo II e que o define como “uma série estruturada de objectivos de aprendizagem que se desejam atingir. O currículo prescreve ou, pelo menos, antecipa, os resultados da instrução”.

Este modelo tecnicista tendo a vantagem de valorizar a aprendizagem (embora numa orientação técnica), “pressupõe e propõe o uso de meios e de instrumentos para dirigir e controlar os processos de formação, ignorando, no entanto, as dimensões humanas e sociais dos sujeitos e das situações” (Leite, C. e Fernandes, P., 2002b:34).

Apesar disso, a organização do currículo numa orientação tecnicista, tem ainda a vantagem de prever a participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, embora apenas numa perspectiva mecanicista e homogeneizante, que pressupõe otimizar a eficácia dos resultados, por

clássica de currículo na teoria designada de “racionalismo académico por (considerar) que esta perspectiva se distingue da técnica por valorizar mais os conteúdos a ensinar do que os produtos a atingir” (*ibidem*).

referência aos objectivos desejados. Ou seja, apesar desta orientação curricular ter em consideração diferentes pontos de partida dos alunos, prevê, no entanto, um único ponto de chegada. Os diferentes pontos de partida são assumidos como referentes orientadores da acção que tem de ser rigorosamente delineada, em termos de estratégias, de procedimentos e de instrumentos de modo a que se possa “evitar a ocorrência do erro (e se controlem) os processos por forma a evitar desvios e a reforçar os ganhos e os êxitos que, parcialmente, os alunos vão alcançando” (*ibidem*:34-35).

Esta visão instrumental do currículo “ignora questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduzindo-os a meras técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras, pois esquece os contextos e as características dos/as formandos/as, os princípios que orientam o currículo e os processo do seu desenvolvimento, bem como valores e opções que o informam e enformam” (Leite, C., 2002b:59).

Os argumentos que aqui apresentamos consolidam as ideias atrás desenvolvidas, relativamente às características apontadas por Escudero Muñoz e González González (1984) para o paradigma de inovação curricular técnico-científico. Ao mesmo tempo, a caracterização que fizemos deste modelo curricular encontra convergência com as ideias, por nós apresentadas no capítulo I, e em que sustentámos que o período da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 foi marcado pela emergência de um paradigma tecnocrático que valorizava nos currículos, os domínios científico-tecnológico, justificados pela sua eficácia social, isto é, pelas exigências de mercado e pelo desenvolvimento económico em desfavor do paradigma democrático e humanista percussor de uma política educativa de integração (Correia, 1999).

Nesta linha, Leite, C. (2002a:14) considera que, no contexto da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90, a opção que permaneceu na organização do currículo foi a da “valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (Bernstein) e numa concepção de cultura em mosaico apesar de ter sido anunciado como intenção desta Reforma Curricular caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e de valorização das experiências de vida dos alunos”. Ora esta

constatação leva-nos a perceber a contradição que parece existir entre uma lógica de tecnicização do currículo e o desejo de se consolidar uma escola democrática, assente na ideia de escola pluridimensional e favorecedora do sucesso educativo de todos os alunos, preconizada pela CRSE.

Joaquim Azevedo, Secretário de Estado da Educação na fase de implementação da reforma dos finais dos anos 80/princípio dos anos 90, ao considerar que o grande objectivo político da reforma curricular do ensino básico era “a integração dos três ciclos (...), isto é, uma política de educação básica integrada para todos os cidadãos”, e ao afirmar que “foi uma altura de grande investimento na educação (em que) houve melhores condições ... mais escolas...”⁹³, parece reforçar as ideias que acabámos de desenvolver.

Compreender e desocultar que lógicas estiveram subjacentes à organização curricular do ensino básico é o que nos propomos fazer no ponto seguinte deste trabalho.

II.2.2. - Uma organização curricular na lógica da colecção ou uma organização curricular na lógica da integração?

De acordo com Eurico Lemos Pires, “o ensino básico foi aquele que ‘sofreu’ mais profundas alterações, quer no que respeita à sua filosofia e concepção como à sua estrutura e organização” (Pires, 1999:45).

O quadro síntese nº 4, dá-nos conta dessas inovações introduzidas na reforma curricular do ensino básico, tanto ao nível das suas características gerais, como da organização do currículo.

⁹³ Enunciados retirados da entrevista que realizámos a Joaquim Azevedo, anexo nº IV B.

Quadro síntese nº 4 - Organização curricular do ensino básico: princípios e características gerais

	Princípios e Características gerais	1º Ciclo	2º Ciclo	3º ciclo
Organização curricular do ensino básico - Dec. Lei nº 286/89 de 29 de Agosto- LBSE	Características principais: <ul style="list-style-type: none"> - Alargamento da escolaridade obrigatória - 9 anos; - Unidade global do ensino básico; - Organização em 3 ciclos sequenciais - conferindo a cada ciclo, a função de completar, aprofundar e alargar o anterior; - Subordinação dos objectivos específicos de cada ciclo aos objectivos gerais que conferem unidade global ao ensino básico; - Gradual passagem do professor único no 1º ciclo para o professor por disciplinas ou grupo disciplinar no 3º ciclo e por área no 2º ciclo; - Possibilidade de se conferir um diploma no final do ensino básico, ou de aproveitamento de qualquer ciclo ou ano; - Possibilidade de existir escolas especializadas do ensino básico no domínio do ensino artístico ou da educação física e desportiva; - Unidade do modelo de administração dos respectivos estabelecimentos de ensino, quaisquer que sejam os ciclos que neles existam. 	Organizado de forma interdisciplinar	Organizado por áreas interdisciplinares: <ul style="list-style-type: none"> - formação humanística; - artística; - física e desportiva; - científica /tecnológica; - moral e cívica 	Organizado por disciplinas no âmbito da: <ul style="list-style-type: none"> - cultura humanística; - literária; - artística; - física e desportiva; - científica e tecnológica, integrando áreas vocacionais diversificadas
Planos Curriculares - Dec. Lei nº 286/89 de 29 de Agosto-	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecidos à escala nacional, com possibilidades de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais; - Maior relevo ao ensino da língua materna (área de conteúdo transversal); - Actividades curriculares complementadas por acções orientadas para a formação integral e realização pessoal dos educandos; - Utilização criativa dos tempos livres, visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. 	Expressão e Educação: <ul style="list-style-type: none"> - Físico Motora; - Musical; - Dramática; - Plástica - Estudo do Meio; - Língua Portuguesa; - Matemática; - D.P.S./Educação Moral e Religiosa; - Área-Escola (a organizar e gerir pelas escolas); - Actividades de Complemento Curricular (facultativas) 	Áreas Disciplin角度ares: Línguas e Estudos Sociais: <ul style="list-style-type: none"> - Líng. Port.; - Hist. e Geog. de Port.; - Língua estrang.; - Ciências Exactas e Natureza: <ul style="list-style-type: none"> - Matemática; - Ciências da Natureza; Educação Artis. e Tecnol.: <ul style="list-style-type: none"> - Visual e Tec.; - Musical; Educação Física: <ul style="list-style-type: none"> - Educ. Física.; Form. Pessoal e Social: <ul style="list-style-type: none"> - D.P.S./ E. Moral e Rel.; - Área-Escola (a gerir pela escola); - Act. de complemento curricular (facultativas) 	Disciplinas ou Áreas: <ul style="list-style-type: none"> - Líng. Port.; - Língua estrangeiraI; -- Ciências humanas e sociais; - História e Geografia; - Mat. e Ciências Físicas e Naturais; - Físico-químicas e ciências Naturais; - Educação Visual; - Educação Física; - D.P.S./E. Moral e Religiosa; - Língua estrangeiraII ou Educação Musical; ou Educação Tecnológica; - Área-Escola (a organizar e gerir pela escola; - Actividades de complemento curricular (facultativas)

Da análise deste quadro, podemos constatar que os planos curriculares são apresentados como sendo “estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” e com o incentivo à iniciativa local “mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias” (Dec. Lei nº

286/89, de 29 de Agosto). Nessa organização curricular, deu-se relevo especial ao ensino aprendizagem da língua materna, para o qual contribuía não só “a disciplina, área ou espaço didáctico específico mas todas as outras disciplinas e áreas, ficando assim responsabilizados todos os docentes pelo desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção dos enunciados orais e escritos em português” (*ibidem*).

Com este carácter de formação transdisciplinar, foi também introduzida a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica, que, como se sabe, não chegou a ser concretizada. As actividades curriculares aparecem como devendo ser complementadas “por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa dos tempos livres, visando, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”(*ibidem*).

Os trabalhos produzidos⁹⁴ sobre a reforma dos finais dos anos 80 convergem todos no sentido de que a elaboração da Proposta Curricular, tendo sido baseada em estudos encomendados pela CRSE e outros relativos a reformas em curso noutros países, não contemplou outros níveis de concretização enunciados na LBSE, tais como o regional e o local e os próprios contextos educacionais. As ideias atrás desenvolvidas sobre o nível de participação dos professores na discussão dos Planos Curriculares (Dia D) parecem concorrer também neste sentido ao afirmarem falta de condições para essa participação.

Numa outra perspectiva, a ênfase na vertente científico-tecnológica, a que já nos referimos, e as características da organização curricular proposta para o ensino básico, apontam também para uma estruturação e diferenciação de estatutos entre os diferentes conteúdos a desenvolver na educação básica à qual, tal como dissemos, não é alheia à preocupação política de atribuir à

⁹⁴ Ver a este propósito, Afonso, A. J. (1998); Amor, E. (1997); Alonso, L. (1998); Leite, C. (1997, 2002b); Lima, M^a J. (1992); Pacheco, J.A. (1996), Correia, J. A (1999), Teodoro, A. (1994); entre outros.

escola objectivos e funções relacionadas com a necessidade de mudança económica e/ou tecnológica (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990).

A este propósito, Zabala (1999:16) considera que, por detrás da selecção e da importância que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara determinação das finalidades educativas e da função social da educação, que induzem para um determinado tipo de organização curricular⁹⁵. A selecção e a organização de determinados conteúdos está, pois, relacionada com a função social da educação⁹⁶. Nesta linha, Apple, M. (1990) argumenta que a decisão de definição de determinado conhecimento (de determinados grupos sociais) como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, em detrimento de outro tipo de conhecimento (de outros grupos com menor estatuto social) revela que aquela decisão não é um acto neutro, antes demonstra quem tem o poder na(s) sociedade(s).

No âmbito da problemática em análise neste estudo, interessa-nos perceber que tipo de lógica esteve subjacente à organização do currículo do ensino básico na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90. Como constatamos da análise do quadro nº 5, foi preconizado um currículo que, previa uma organização assente em três formas: interdisciplinar para o 1º ciclo do ensino básico; por áreas interdisciplinares para o 2º ciclo do ensino básico; e por disciplinas e áreas vocacionais para o 3º ciclo do ensino básico. Porém, em nossa opinião, estas três formas de organização do currículo acabaram, do ponto de vista da sua operacionalização, por se configurarem em processos e práticas educativas que assumiram lógicas fundamentalmente disciplinares.

⁹⁵ A ideia de organização curricular é aqui associada à de organização dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem as unidades didácticas, a veicular/ensinar na escola num determinado nível de ensino e ano de escolaridade e sustenta-se na argumentação de Zabala (1999:139) quando refere "as relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didácticas é o que denominamos de organização de conteúdos".

⁹⁶ Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre a relação entre a organização do currículo e a sociedade em geral, questionando os modos como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional e a relação disto com a distribuição de poder e os princípios de regulação e controlo social. Entre outros, ver: Apple (1986). *Ideology and Curriculum (...)*; Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (cap.1, 2, 7, 8, 9 do I volume e cap. 1, 2, 3, 6, 8 do volume III). In Domingos, A. e al. (1985); Yuong, M. (1998). *The Future of the Curriculum..*

A organização do currículo por disciplinas está, segundo Zabala (1998:140), associada à ideia de que os conteúdos são “classificados conforme um critério de pertença a uma disciplina (...) ou matéria”, e sustenta-se numa concepção de ensino que visa a promoção e a aquisição de conhecimentos académicos, agrupados de forma compartimentada. Este tipo de organização compartimentada dos currículos, pressupõe, como dissemos, a existência de diferentes estatutos entre as disciplinas. É também esta análise que nos importa aqui fazer, procurando ver quais as disciplinas a que o Ministério atribuiu maior carga horária no plano curricular do ensino básico e que, por isso, foram mais valorizadas⁹⁷.

Detivemo-nos, no início deste ponto, na análise dos planos curriculares do ensino básico onde demos conta, no quadro nº 5, das principais características dessa organização⁹⁸. Olhando agora mais detalhadamente o plano curricular proposto para o ensino básico, podemos, de facto, legitimar as ideias por nós já sustentadas de que o currículo, para além de se estruturar

⁹⁷ Segundo Bernstein (1975), para “se compreender o modo como num dado sistema educacional o currículo está estruturado, há que analisar a relação entre os diferentes conteúdos, podendo esta análise incidir sobre o estatuto relativo de cada conteúdo e sobre a delimitação dos diferentes conteúdos” (in Domingos, A. Maria, 1985:151). E fazer esta análise implica considerar não só o tempo que é dedicado a cada conteúdo, como, também, a importância que lhe é atribuída; isto é, se é um conteúdo de natureza obrigatória ou facultativa.

⁹⁸ Relativamente à organização curricular da reforma dos finais dos anos 80, ver, também, o trabalho de Neves, Isabel Pestana e Morais, Ana Maria (1998). Trata-se de estudo sociológico sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80 (em comparação com a reforma de 1975), em que as autoras, com base num modelo derivado da teoria do discurso de Bernstein (1990) e recorrendo ao conceito de enquadramento, tomam como foco de análise os programas de ciências, no sentido de analisar o grau de controlo que é dado, pelo Ministério da Educação, ao professor na implementação dos programas. Consideram que os programas de ciências “revelam um certo grau de abertura do Ministério da Educação na comunicação com o professor, traduzindo uma relação de enquadramento forte ao nível das regras hierárquicas” e que “este tipo de comunicação, que tende a aproximar-se de uma relação de natureza interpessoal, é particularmente sentida através dos fundamentos que estão na base dos aspectos gerais da reforma curricular e das razões que subjazem à orientação metodológica da disciplina”. Para estas autoras, este facto “parece denotar a preocupação do Ministério fazer passar a ‘nova’ mensagem do programa, mediante o acesso do professor aos princípios que orientaram a reforma, acesso esses que poderá, assim, garantir um cumprimento mais efectivo do conteúdo do novo programa” (1998:122).

numa matriz disciplinar, confere às disciplinas científico – tecnológicas maior estatuto, como podemos constatar da análise do quadro síntese nº 5⁹⁹.

Quadro síntese nº 5 - Planos curriculares do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Plano Curricular do 2º ciclo do Ensino Básico			
Áreas disciplinares	disciplinas	Horário – 5º ano	Semanal 6º ano
Línguas e Estudos Sociais (doze horas)	Língua Portuguesa	5	5
	História e Geografia de Portugal	3	3
	Língua Estrangeira	4	4
Ciências Exactas da Natureza (sete horas)	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Tecnológica (oito horas)	Educação Visual e Tecnológica (a)	5	5
	Educação Musical	(b) 3 (2)	(b) 3 (2)
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social ou educação Moral e Religiosa católica (ou de outras confissões)	1	1
(a) Turmas desdobradas (b) De acordo com os recursos humanos e infra- estruturas das escolas			
Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico			
Disciplinas ou Áreas	Horário 7º ano 8ºano	Semanal 9º ano	
Língua Portuguesa.....	4	4	4
Língua estrangeira I (a).....	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:	3	3	3
-História.....	3	-	4
- Geografia.....	4	4	4
Matemática.....	-	4	3
Ciências Físicas e Naturais:	4	3	-
-Físico-Químicas.....	3	3	3
-Ciências Naturais.....	(b)3 (2) (b) 3	(b) 3 (2)	
Educação Visual.....	(2)		
Educação Física.....	1	1	1
DPS ou EMRC (ou de outras confissões)	3	3	3
Área Opcional (c):	(b)3 (2) (b) 3	(b) 3 (2)	
- Língua Estrangeira II.....	(2)		3
- ou Educação Musical.....	3	3	
- ou Educação Tecnológica.....			
(a) Continuação da Língua Estrangeira iniciada ao 2º ciclo			
(b) De acordo com as Infra- estruturas da escola			

No 2ºciclo, é às áreas pluridisciplinares de Ciências Exactas e da Natureza (7 horas) e de Educação Artística e Tecnológica (8 horas) que é atribuída maior carga horária semanal, num total de 15 horas, por referência à Área de Línguas e Estudos Sociais (composta por 3 disciplinas) à qual é atribuída 12 horas, sendo 5 horas para a disciplina de Língua Portuguesa. Às disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Religião e Moral e Religiosa Católica, é atribuída 1 hora semanal com carácter optativo.

⁹⁹ Optamos por não colocar no quadro a situação relativa ao 1º ciclo uma vez que não é atribuída a este nível de ensino uma carga horária por disciplina.

Relativamente ao 3º ciclo, prevalece a mesma lógica. Atribui-se maior carga horária às disciplinas de: Língua Portuguesa (4h); Matemática (4h) – com igual carga horária no 7º, 8 e 9º anos – e à área das Ciências Físicas e Naturais (Físico-Química e Ciências Naturais) – em que a carga horária oscila entre as 3 e as 4 horas distribuídas pelos 3 anos.

Como se pode constatar, trata-se de uma organização curricular em que a carga horária atribuída a cada disciplina e/ou áreas tipifica um modelo hierarquizado e sequencial dos conteúdos sobre o qual não há dúvidas relativamente ao estatuto que ocupa cada uma das disciplinas. Há, ainda, em nosso entender, um aspecto relativo à distribuição da carga horária das disciplinas de Físico – Química e de Ciências Naturais, no 3º ciclo, que parece contrariar a ideia de sequencialidade entre os conteúdos a desenvolver nos diferentes anos de escolaridade. Isto é, não se compreende porque é que, por exemplo, as Ciências Naturais, iniciadas no 2º ciclo, com uma carga horária de 3 horas semanais, passam, a nível do 3º ciclo, no 7º ano, a ter uma carga horária maior (4 horas) que depois diminui, no 8º ano, para 3 horas e deixa de ter existência no 9º ano. Não se percebe, também, como é que a disciplina de Físico-Químicas, que emerge só no 8º ano com uma carga horária semanal de 4 horas, diminui, depois, no 9º ano para 3 horas¹⁰⁰.

Uma organização curricular com estas características, enquadra-se na forma e no tipo que Bernstein (1975) designa de *currículo de colecção*, ou seja, um currículo em que “os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada” e são apresentados e desenvolvidos numa ordem que “envolve uma hierarquia na qual ‘o último mistério do assunto’ é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando, assim, a educação a forma de uma ‘longa iniciação dentro desse mistério do assunto’” e em que “ todos os períodos de tempo seriam marcadamente fixos” (in Domingos, A. e al, 1985: 151-152). Neste tipo de *currículo de colecção*, uma vez que os conteúdos estão organizados de forma

¹⁰⁰ Relativamente aos programas do ensino básico, ver opinião de professores/as das disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Físico-Química, Geografia e Inglês. In *Revista Educação*, 3 (1991). Porto: Porto Editora, pp 65-87. Ver também artigo de Ponte, João Pedro (1987). “Qual o papel Educacional da Matemática?”. In *Revista de Educação*, nº 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp 94-98.

isolada, “o professor pode, dentro de certos limites *prescritos*, seguir um caminho próprio” (*idem*:152), nomeadamente no que se refere às didácticas e aos critérios e processos de avaliação a utilizar.

É, obviamente, claro que encontramos neste tipo de currículo muitas características que se assemelham às situações que se viveram no sistema educativo português na década pós reforma dos finais dos anos 80, início dos anos 90. Mas, se no ponto 3.2 do capítulo I argumentámos que a ausência de participação dos professores no processo de reflexão sobre a reorganização dos planos curriculares, na sequência do Dia D, poderia ter significado falta de motivação e de tempos e espaços efectivos de debate e de discussão entre os professores, consideramos agora que os indicadores então obtidos relativamente às suas reacções sobre a fusão de algumas disciplinas em áreas disciplinares, poderão ter apoiado e justificado a opção do Ministério por uma organização curricular mais próxima de uma lógica de currículo de colecção. Postura, essa, aliás que se afasta da concepção ampla de currículo preconizada pela CRSE e da lógica de interdisciplinaridade que se desejava incutir nas práticas pedagógicas (visão mais aproximada de um currículo integrado).

Encontramos, aliás, algumas advertências no parecer nº 6/89 do CNE quando chama a atenção para a designação, utilizada pelo Grupo de Trabalho e pela CRSE, de áreas pluridisciplinares e áreas interdisciplinares, respectivamente, alertando que quer uma quer outra designação apontam na mesma direcção “um somatório de disciplinas da responsabilidade de um professor em vez de áreas interdisciplinares de formação” (p, 5551). Também se faz uma alusão ao facto de haver diminuição de carga horária (2horas) para a componente de Educação Visual e Manual o que “poderá ser interpretado como uma menor atenção ao concreto e ao fazer no plano curricular” (*ibidem*).

No âmbito da questão aqui em análise, não poderemos, contudo, ignorar a concepção de educação porque se orientou a reforma curricular, a ideia de escola pluridimensional preconizada¹⁰¹, (uma escola promotora do desenvolvimento integral de todos os alunos) e todo um conjunto de características que conferiram um sentido inovador ao currículo, como sejam:

¹⁰¹ Estes aspectos foram desenvolvidos no ponto 2.3.1

- O maior relevo dado ao ensino da língua materna (área de conteúdo transversal);
- A perspectivação de actividades curriculares complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos alunos;
- A ideia de utilização criativa dos tempos livres, visando o enriquecimento cultural e cívico;
- A inserção dos educandos na comunidade;
- A introdução da Área – Escola;
- ...

Este conjunto de características, tendo sido tomadas como grandes linhas de inovação curricular, podem, em nossa opinião, induzir, em alguma medida, para uma leitura de currículo que se aproxima daquilo que Bernstein (1975) designa de *currículo integrado*¹⁰². Para este autor, num currículo integrado “os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte” (in Domingos, A. e al, 1985: 153).

Efectivamente, se pensarmos nos princípios estruturadores da Área – Escola (por nós já referidos no ponto 2.3.1) assumida como espaço de concretização dos saberes, através de actividades e projectos multidisciplinares, e de articulação entre a escola e o meio numa perspectiva de formação pessoal e social dos alunos, esta ideia de currículo parece estar aqui subjacente. Preconizava-se, de facto, a Área-Escola como um tempo e um espaço em que os alunos se assumissem como protagonistas na concepção de projectos ligados às suas experiências de vida ou na reflexão de questões de ordem social, cultural,

¹⁰² Esta ideia de *currículo integrado*, aproxima-se da concepção de *currículo coerente*, proposta por Beane, J. (2000:42) que o define como algo que “faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade”. O autor acrescenta a ideia de que a concepção de currículos coerentes “não significa abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim (...) questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados no contexto” (*ibidem*:51). A este propósito, ver, também, Torres Santomé (1994); Leite, C. (1997:72-74); Beane, J. e Apple, M. (2000), entre outros.

relacional e/ou comportamental (de que os clubes do tipo “caça-cigarros” são exemplo).

Na linha de Beane (2000:49) este tipo de iniciativas, centradas sobre experiências educacionais comuns aos alunos e por todos partilhadas, são por eles entendidas como formas alternativas de tornar o conhecimento mais acessível aos jovens, na medida em que se constituem em contextos de aprendizagem democrática e propiciadores de integração social. Para este autor, “a adição do conhecimento popular e do dia-a-dia não só fornece novos significados ao currículo, como também (...) reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares” (*idem*:51) permitindo aos alunos uma contextualização do conhecimento por referência às suas experiências de vida e aos seus quotidianos sociais, culturais, familiares,...

Sabemos, contudo, que a visão da Área – Escola, enquanto meio privilegiado para potenciar a construção articulada dos saberes, através de situações de aprendizagem diversificadas e de dinâmicas interdisciplinares, foi uma visão do Ministério que não foi, de todo, apropriada pelas escolas e pelos professores, que a “olharam” sempre como se situando na periferia da recontextualização curricular.

Estas nossas ideias encontram eco em algumas chamadas de atenção feitas pela CRSE, relativamente à Área-Escola, quando salientam que se a escola “não tiver condições e recursos adequados não poderá jamais ser um lugar atraente e motivador, onde os alunos gostem de estar e trabalhar (...) será, pelo contrário, um lugar de rejeição onde o desinteresse cresce e a indisciplina grassa”¹⁰³.

Também no parecer nº 6/89 do CNE se relevam as ideias de que a Área-Escola, inserida “nas actividades curriculares do ensino básico (...), visando atingir os objectivos desses níveis de ensino, através de metodologias diferentes das utilizadas nas outras disciplinas curriculares (mais interdisciplinar, mais articulada com o meio envolvente, e com mais participação dos recursos do meio)” poderá ser entendida como a área de “desculpabilização curricular,

¹⁰³ Proposta Global da Reforma. (1988:177). Lisboa:GEP/ME.

compensando as lacunas dos planos curriculares” (p, 5548) e de que constituindo a “maior inovação curricular da reforma educativa (...) pode tornar-se na maior desilusão da mesma” (*idem*:5550).

Em síntese, parece podermos dizer que a lógica que esteve subjacente à organização do currículo do ensino básico na reforma curricular dos finais dos anos 80, início dos anos 90, assumiu características que, indiscutivelmente, a aproximam daquilo que, na esteira de Bernstein (1975), designamos de *currículo de colecção*. cremos contudo que ao nível dos princípios, e pelas razões que explicitamos, nomeadamente no que se refere às ideias que apontam para uma perspectiva de formação integral das crianças e jovens e para a construção de projectos interdisciplinares (que implicam, necessariamente, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores) ligados aos contextos experienciais dos alunos, que aquela proposta curricular para o ensino básico apresenta, também, nuances que a aproximam de um *currículo integrado*, ainda que, em nossa opinião, muitas dessas nuances tenham ficado apenas no registo dos enunciados.

Uma das razões para isto poderá estar na não consciencialização, por parte dos actores educativos, do sentido que aqueles espaços, como a Área-Escola, os clubes e outras iniciativas de enriquecimento da formação escolar poder(ão)iam ter na construção de práticas de organização e de vivência do currículo mais próximas da concepção de um *currículo integrado*, isto é, um currículo que na linha de Beane (2000) sustentará a ideia de uma “escola democrática”.

Finalmente, e olhando as situações curriculares vividas nas escolas, posicionamo-nos aqui na esteira de Giroux, H. (1993) quando defende que a escola é, simultaneamente, um local de reprodução e de emancipação, ou seja, um local que reproduz a situação social e onde se aprende a aceitar a ordem social, mas também, onde se produzem novas lógicas e novas relações e onde se desenvolvem práticas de autonomia e de libertação.

II.3 - Sentidos da reforma curricular dos anos 80: uma sistematização

II.3.1 – Da organização da informação...

A enunciação de sentidos presentes nos discursos sobre a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80, e que aqui sistematizamos, é apoiada nas referências e inferências que ao longo deste trabalho fomos fazendo, nos documentos que analisámos e nos dados que obtivemos através da entrevista realizada¹⁰⁴.

Pretendemos, neste momento, sustentar empiricamente as questões teóricas desenvolvidas em torno dos dois primeiros eixos por nós definidos como estruturantes deste trabalho e que visam i) caracterizar a ideologia político-educativa do contexto da reforma dos finais dos anos 80 e princípios dos anos 90 e ii) analisar a organização curricular proposta para o ensino básico, explicitando os enfoques e o modelo de organização do currículo e as concepções de educação, de escola e de professor/aluno, que preconiza.

Por outro lado, esta clarificação dos sentidos embora tenha atravessado as ideias até aqui sustentadas tem neste ponto um enfoque particular na medida em que desejamos que ele constitua uma sistematização que possibilite uma melhor compreensão da situação que, hoje, princípio dos anos 2000, se vive no sistema educativo com a reorganização curricular do ensino básico e de que nos ocuparemos no III capítulo.

Na intenção de objectivar o mais possível os *sentidos do discurso da reforma* do sistema educativo em geral e da reforma curricular em particular, procedemos à análise de conteúdo do relatório final da CRSE (1988), do Dec. Lei nº 286/89 e da entrevista realizada ao secretário de estado da educação, no

¹⁰⁴ Em relação à entrevista (anexo III A), apresentamos aqui apenas os dados relativos às questões que se inscrevem no quadro da análise da reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80, deixando as questões relativas à análise comparativa entre esta reforma e a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90, para o capítulo IV.

período de 92/93, Joaquim Azevedo. Na linha do que dissemos na introdução geral, de justificação do trabalho empírico e dos procedimentos metodológicos adoptados, aqueles dois documentos, que foram, entre outros, referências constantes na argumentação teórica que desenvolvemos, assumem-se como elementos estruturantes da análise sobre os *sentidos da reforma curricular* de que aqui desejamos dar conta.

O recurso ao relatório final da CRSE, justifica-se pela importância de obtermos, de forma sistematizada, não só elementos caracterizadores da ideologia político-educativa subjacente à reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80, início dos anos 90, e que sustentaram as orientações que foram tomadas ao nível da reforma curricular¹⁰⁵, por permitir identificar elementos caracterizadores da emergência de uma nova concepção de educação, de escola e dos papéis atribuídos aos actores educativos¹⁰⁶, e ainda, por permitir definir elementos caracterizadores do paradigma de inovação curricular anunciado para aquela reforma¹⁰⁷.

O segundo documento, o Dec. Lei 286/89, é, obviamente, justificado pelo próprio objecto de estudo, a reforma curricular do ensino básico, e permite-nos aferir em que medida as propostas curriculares são congruentes com os princípios político-educativos anunciados na reforma do sistema educativo ocorrida na sequência das orientações consignadas pela LBSE de 14 de Outubro de 1986.

No quadro destas ideias, a entrevista que fizemos ao então secretário de estado da educação justifica-se enquanto “contraponto” da análise dos outros dois documentos, permitindo aferir, através de uma análise triangulada dos documentos referidos, os sentidos dos discursos da reforma curricular.

O processo de definição das categorias de análise estruturou-se a partir da leitura daqueles três documentos. Situamo-nos aqui numa perspectiva que aponta para a definição prévia de categorias e que L'Écuyer (1992)¹⁰⁸ designa

¹⁰⁵ Abordagem feita no ponto 2.1.

¹⁰⁶ Aspectos desenvolvidos nos pontos 2.2 e 2.3.

¹⁰⁷ Aspectos desenvolvidos nos pontos 3.1, 3.2 e 3.3.

¹⁰⁸ Citado em Leite, C. (1997:233)

por categorias “pré-existentes” que, sendo orientadoras da análise de conteúdo, permitem a simplificação da informação e a atribuição (interpretação) de sentido(s).

O quadro síntese nº 6 apresenta o *corpus* de análise e as categorias por nós definidas e que permitiram situar as “unidades de sentido” presentes nos discursos.

Quadro síntese nº 6 – Documentos e categorias de análise dos sentidos da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90

Documentos	Categorias de análise
<ul style="list-style-type: none"> • Relatório final da proposta da CRSE(1988) • Dec. Lei nº 286/89 • Entrevista ao secretário de estado da educação, Joaquim Azevedo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideologia político-educativa • Conceção de Educação • Conceção de escola • Conceção de professor/aluno • Paradigma de inovação curricular

Com a organização dos discursos em categorias e a sua segmentação em “unidades de sentido” não se procurou atomizar esses discursos mas, antes, (re)escrever os textos originais, numa tentativa de construção de uma coerência dos sentidos globais. Assim, para cada uma das categorias, que constituíram a base da interpretação dos discursos, registamos as “unidades de sentido” presentes em cada um dos textos. Em síntese, para a análise de conteúdo, quer dos documentos, quer da entrevista, tivemos em conta os seguintes procedimentos:

- Leitura preliminar dos textos;
- Identificação de “ideias-chave”;
- Definição de categorias de análise;
- Construção de grelhas que integram um conjunto de categorias que são comuns, tanto aos documentos orientadores das políticas educativas e curriculares, como à entrevista;

- Identificação/selecção das “unidades de sentido”, em cada um dos documentos e relativas a cada categoria ;
- Interpretação da informação/atribuição de um sentido global aos discursos/sentidos parciais.

O trabalho “exaustivo” de análise de conteúdo é apresentado em tabelas e é remetido para anexo (nº 2, nº 3 e nº 4). Dada a complexidade da informação e a preocupação de tornarmos a análise o mais compreensível possível, indicamos, apenas, no corpo do trabalho, as “**ideias – síntese**” retiradas daquelas tabelas. É com base nestes dados que a seguir, e a partir de uma análise por categorias comparativa entre os três documentos, procedemos à enunciação dos sentidos da reforma curricular.

II.3.2 – À enunciação dos sentidos da reforma curricular

A clarificação de sentidos da reforma curricular do ensino básico, e como já dissemos, não pode ser desligada de uma análise da matriz axiológica que estruturou a reforma do sistema educativo. Esta foi uma preocupação que mantivemos ao longo do trabalho e que justificou o traçado teórico que fizemos, ao mesmo tempo que nos orientou na categorização da informação para a análise de conteúdo.

Foi com base nas categorias: *ideologia político-educativa*, *concepção de educação*, *concepção de escola*, *concepção de professor/aluno* e *paradigma de inovação curricular* que enunciamos as idéias-chave¹⁰⁹ que traduzem os sentidos da reforma curricular do ensino básico. O quadro nº 7 sintetiza-os.

¹⁰⁹ Ver informação mais aprofundada nas grelhas que contruímos, anexos nº I, nº II e nº III B.

Quadro síntese nº 7 – Ideias-Chave que marcam os discursos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90

Elementos caracterizadores → Documentos de referência ↓	Ideologia político-educativa	Concepção de Educação	Concepção de Escola	Concepção de professor/aluno	Paradigma de inovação curricular
CRSE	<ul style="list-style-type: none"> - Educação para: liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade, mudança; - Preocupações de modernidade e sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa; - Intenção de decidida descentralização regional e institucional; - Sentido de participação alargada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho; - Consolidar e desenvolver o ideal de democracia; - Participação de alunos e professores na organização, gestão e funcionamento das actividades de complemento curricular; - Autonomia escolar - ligação com a comunidade; - Respeito pelas subculturas regionais e locais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de uma ampla autonomia das Escolas (administrativo, financeiro e pedagógico); - Resolver problemas educativos, não problemas sociais; - Minorar as desigualdades sociais; - Escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um, num clima de participação; - Realização de actividades curriculares e de complemento curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nova relação educativa: uma nova imagem de professor perante si mesmo, a sociedade e os alunos; - Recurso à instituição de equipas educativas; - Orientação pedagógica assente no respeito pelo educando como pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soluções ensaiadas num n.º de escolas limitado e depois generalizadas; - Implementação progressiva do modelo de escola pluridimensional; - Publicação de diplomas regulamentadores; - Aprovação de uma nova organização curricular relativa a cada um dos ciclos; - Programa educativo único (elaboração de conteúdos programáticos em cada uma das áreas); - Lançamento experimental dos novos conteúdos; - Entendimento de currículo num sentido lato e numa perspectiva interdisciplinar.
Dec. Lei 286/89	<ul style="list-style-type: none"> - Responder às exigências nos planos nacional e internacional; - Preservar a identidade nacional; - Assumir o desafio da modernização (integração de Portugal na Comunidade Europeia); - Organizar as componentes curriculares nas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da dimensão humana do trabalho concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos; - Favorecer a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à iniciativa local; - Disponibilização de margens de autonomia curricular; - Elaboração de projectos multidisciplinares; - Estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências dos professores - Valorização da dimensão humana dos alunos; - Identificação dos interesses e aptidões dos alunos; - Acompanhamento individual ou em grupo do processo educativo dos alunos; - Regime de avaliação dos alunos que estimule o sucesso educativo e favoreça a confiança própria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos planos curriculares feita em regime de experiência pedagógica; - Língua portuguesa como matriz de identidade; - Criação da Área-Escola e da área de Formação Pessoal e Social de frequência obrigatória; - Proporcionar no 1º ciclo a iniciação de uma língua estrangeira; - Iniciação no 2º ciclo à aprendizagem de uma língua estrangeira; - Iniciação no 3º ciclo de uma segunda língua estrangeira; - Avaliação formativa
Entrevista secretário de estado da educação (92-93)	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos princípios educativos consignados na LBSE; - Política de educação básica integrada; - Período de grande investimento na educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação básica integrada para todos os cidadãos; - Pluridimensionalidade da educação; - Educação atenta às diversas formas de excelência do desenvolvimento; - Atenção ao desenvolvimento de outras vertentes que não apenas a vertente cognitivista e a capacidade de abstracção ou de memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola promocional de todos os alunos; - Escola não selectiva; - Escola atenta à pluridimensionalidade do desenvolvimento humano; - Escola que favoreça a construção de um projecto para a vida; - Escola atenta a outras áreas de desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preconizava-se já o trabalho em equipa; - Projecto Educativo; - Lema "em cada escola fazer a reforma". 	<ul style="list-style-type: none"> - Imenso apoio da administração na implementação da reforma; - Reforma <i>top-down</i>, aplicada experimentalmente e depois generalizada; - Modelo de avaliação do ensino básico que promova o sucesso educativo de todos os alunos; - Reforma muito menos estrutural do que pedagógica.

Uma análise comparativa dos documentos suscita-nos os seguintes comentários

II.3.2.1 - Ideologia político-educativa

O espírito presente nos discursos da reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80 princípios dos anos 90, ao nível da **ideologia político-educativa**, expressa um ideário que visa a defesa de uma educação para a liberdade, para a mudança, para a democracia, para a autonomia e para a solidariedade, ao mesmo tempo que explicita preocupações em responder às exigências impostas pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Esta matriz axiológica, presente em todos os documentos, fornece-nos indicadores de que o investimento na educação no período da reforma assume dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis sócio-económicos dos países da Comunidade Económica Europeia).

Estes dois sentidos são enunciados na CRSE quando se refere, por um lado, a necessidade de “desenvolvimento de uma escola pluridimensional orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um ...” e se afirma a importância de “racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado” (CRSE: 15) que permita uma “garantia de igualdade de oportunidades de acesso ... (que) deve estender-se às oportunidades de sucesso ... corrigindo as desigualdades de origem sócio-educativa” (*idem*:63). E, por outro lado, quando se afirma a necessidade de “elaboração de uma organização curricular marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesa” (*idem*:15).

Também no Dec. Lei nº 286/89 se evidenciam estes dois sentidos quando se justifica, na nota introdutória, que “a estrutura curricular ... aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao ... sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assumo o

desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia”.

Joaquim Azevedo põe a ênfase mais em questões de ordem da política interna e de organização do Ensino Básico, considerando que houve “muitas influências, diversos factores, diferentes percepções e até diferentes contributos ideológicos para pensar as medidas ... “que resultaram “num trabalho de tentativa de aplicação da Lei de Bases” e salienta que “o primeiro objectivo político ... (era criar) uma política de educação básica integrada”¹¹⁰.

Estes sentidos sobre a ideologia político-educativa, convergem com as ideias desenvolvidas nos pontos 1 e 2 do capítulo I quando se refere que a ideologia político-educativa do contexto da reforma dos finais dos anos 80 se inscreve no quadro do neo-liberalismo caracterizado por uma menor intervenção do Estado e uma maior intervenção de outros agentes sociais. Ou seja, os indicadores agora explicitados legitimam as ideias por nós já expressas de que o investimento na educação, no período da reforma, se traduziu numa condição indispensável ao processo de modernização do país.

II.3.2.2 – Concepção de Educação

Ao nível da **concepção de Educação**, salientam-se, em todos os documentos, preocupações com a melhoria da qualidade do ensino, a consolidação de um ideal de democracia, a valorização da dimensão humana, a ideia de pluridimensionalidade da educação, uma concepção de educação atenta às diversas formas de excelência do desenvolvimento, o respeito pelas subculturas regionais e locais, a autonomia escolar, a participação dos alunos e professores na organização, gestão e funcionamento das actividades e dos projectos educativos.

Estas preocupações manifestam prenúncios de mudanças na estrutura dos saberes escolares e nos papéis dos actores educativos e corroboram as ideias de que a educação, neste período, é marcada por uma diminuição da intervenção do Estado e por um aumento de participação de outros agentes sociais. Na linha da argumentação que desenvolvemos no ponto 2 do capítulo I

¹¹⁰ Enunciado retirado da entrevista feita a Joaquim Azevedo (anexo nº IV A).

foi, neste período, ao nível dos enunciados¹¹¹, atribuída à Educação importância crucial nos processos de mudança social através de uma política de descentralização que preconizava maior autonomia às instituições educativas e maior grau de participação dos actores nas tomadas de decisão, quer ao nível administrativo e financeiro, quer ao nível do próprio currículo.

Os discursos revelam sentidos de uma concepção de educação orientada para os valores da democracia e para a vivência da solidariedade. Nos três documentos em análise, faz-se a apologia da promoção da igualdade de oportunidades de todos os alunos e manifestam-se intenções de ordem social:

- “consolidar e desenvolver a ideia de democracia ... relevo da liberdade de escolha dos alunos e dos professores ... participação de alunos e professores na organização, gestão e funcionamento (de) actividades, ... autonomia escolar ... enraizamento e ligação com a comunidade, repeito pelas subculturas regionais e locais” (CRSE, 1988:31).
- “valorização da dimensão humana (art. 9, nº 2); incentivo à iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular e ...estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias” (Dec. Lei 286/89, nota introdutória);
- “... uma nova concepção de educação com uma atenção muito grande ao desenvolvimento de outras vertentes que não apenas a vertente cognitivista ou a capacidade de abstracção ou de memorização” (Joaquim Azevedo).

Os discursos expressam, por outro lado, sentidos que se prendem com preocupações com o desenvolvimento económico do país e com a ligação da educação ao mundo do trabalho. E são também estes dois tipos de sentidos que justificam, como atrás dissemos, as ideias referentes ao facto de as políticas do contexto da reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/início dos anos 90 se inscreverem no quadro do neo-liberalismo ao imporem a simultânea

¹¹¹ Estamos a referir-nos aos princípios político-educativos e de organização do currículo expressos pela CRSE - Relatório final, 1988 e no Dec- Lei nº 286/89, entre outros.

necessidade de políticas legitimação do próprio Estado e de viabilização de acumulação de capital.

É no quadro destas ideias que consideramos que continua a existir uma grande distância entre os enunciados e a prática. Sabemos hoje, passado mais de uma década, que esses discursos não passaram de meras retóricas, que apenas visaram a institucionalização de uma postura de modernidade. Efectivamente, tal como sustentámos na primeira parte deste trabalho, a educação, no contexto da reforma dos finais dos anos 80, ficou submetida a uma lógica - em que o primado da gestão educativa se sobrepôs ao da democratização - que privilegiou a eficácia, a produtividade e a optimização dos resultados educativos. Ou seja, enquanto os discursos apontavam para uma concepção de educação atenta à diversidade cultural dos alunos e promotora do seu desenvolvimento integral, ao nível das práticas “continuava a imperar, de uma maneira geral, a ideia da cultura única e da inquestionabilidade do que era considerado como válido para o saber escolar” (Leite, C., 1997:284) .

II.3.2.4 – Conceção de Escola

Os discursos **sobre a escola** anunciam sentidos que induzem para a emergência de uma nova concepção de escola. Esta nova concepção é traduzida nas ideias de implementação “de uma ampla autonomia das escolas dos pontos de vista administrativo e financeiro e da organização e funcionamento pedagógico” (CRSE, 1988:48) e na institucionalização do discurso de escola enquanto comunidade educativa através da “disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias” (Dec. Lei nº 286/89), atribuições que vêm conferir-lhe novos papéis e novas responsabilidades, tendo em conta a ideia de se criar uma “escola básica que tenta promover todos não seleccionando propriamente os melhores, mas fazendo com que todos atinjam níveis de desenvolvimento pessoal e social adequados àquilo que é o papel da escola (Joaquim Azevedo)¹¹².

¹¹² Ver anexo III A.

Da análise destes documentos, podemos dizer que a política de atribuição de maior autonomia à escola, concretizar-se-ia, pois, em torno de dois eixos que se inter-relacionam:

- um de nível interno (institucionalização de uma nova cultura de organização do trabalho pedagógico, através da construção do PEE) que visa a “prossecução do sucesso educativo de cada um” (CRSE, 1988:15) e a criação de “um clima de participação” (*ibidem*) de todos os actores educativos;
- outro de nível externo, que visa o incentivo à iniciativa local e em que “o estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias” (DEC-Lei 286/89, nota introdutória) se assume como fundamental.

E, em nossa opinião, são estes dois eixos que conferem sentido à ideia inovadora de escola pluridimensional que os discursos sobre a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80 anunciaram e que desde então se procurou instituir. Tal como fomos dando conta ao longo do trabalho esta visão de escola pluridimensional não foi de todo apropriada pelo sistema e pelos professores. E foi nesse contexto que questionámos o sentido das políticas de descentralização e de implementação da autonomia das escolas e os sentidos dos PEE's entendidos como dispositivos de concretização dessa autonomia.

E é também nesta linha, e em concordância com Derouet (1999:81), que consideramos agora que o interesse “concedido aos estabelecimentos de ensino desemboca na necessidade de repensar a administração escolar, isto é, o dispositivo que faz com que se possa construir um sistema justo e coerente a partir de estabelecimentos de ensino autônomos e, em certa medida, concorrentes” (*idem*:81). No entender deste autor, é necessário construir um novo sistema de indicadores que contemple uma “diversificação dos princípio de justiça na sociedade (pois) a igualdade já não pode constituir a única referência (...)” (*idem*:42). E é necessário que esse sistema seja sensível às novas formas de desigualdade que surgem, nomeadamente, aquelas que decorrem das escolas inscritas em pequenas redes, por oposição às que integram redes alargadas.

Do nosso ponto de vista, o autor coloca no centro do debate uma questão fundamental para a compreensão das políticas de descentralização e de participação (entendidas aqui como formas de viabilização do princípio de uma escola democrática) que é a da relação entre a justiça social - que passa pelas condições (des)favoráveis (sociais, culturais e económicas) dos sujeitos e dos contextos - e a adopção de modelos de administração e gestão escolar. Na verdade, no que à nossa realidade diz respeito, e dada a diversidade sócio-cultural e económica do nosso país, as escolas configuram contextos, eles próprios desiguais, que balizados por princípios e normativos, iguais para todos, colocam em desvantagem umas escolas em relação às outras.

E esta situação é tanto mais verdadeira se pensarmos, de facto, e na linha das ideias desenvolvidas no ponto 2.3 do capítulo I, no PEE enquanto instrumento assumido pela tutela como implusionador da autonomia da escola e promotor da construção de uma cultura de colaboração entre os diferentes parceiros educativos.

Os contributos de Gomes, Rui (1996) são cruciais para a compreensão das lógicas que têm presidido à operacionalização do conceito de Projecto Educativo de Escola. O autor identifica três movimentos. O primeiro, refere-se ao “movimento da administração do sistema educativo no sentido da substituição de uma lógica de homogeneização do sistema a partir dos *inputs* normativos, por uma lógica de homogeneização do sistema a partir dos resultados dos estabelecimentos escolares” (*idem*:97). Esta lógica tem, na opinião de Gomes, conduzido à criação de indicadores dos resultados das escolas. O segundo movimento, “funda-se em lógicas profissionais de autonomização das escolas” (*ibidem*) e visa a responsabilização dos actores escolares pelos processos e resultados das suas práticas. Esta lógica tem, segundo o autor, “conduzido à busca da singularização das escolas e de instrumentos de avaliação que sirvam de termo comparativo entre escolas eficazes e não eficazes” (*idem*:97-98). O terceiro, o movimento de investigação das escolas eficazes e da excelência das escolas, “tenta encontrar no desenvolvimento dos factores endógenos que as caracterizam o modo privilegiado para o incremento de projectos de inovação educacional. Esta lógica

tem conduzido à “construção de procedimentos de investigação e de intervenção muito heterogéneos” (*idem*:98).

Como se depreende, estes três movimentos de concretização de PEEs, apontados por Gomes (1996) ilustram, por um lado, as desvantagens que existem entre escolas “pobres” e escolas “ricas” de recursos e, por outro, permitem-nos compreender que, mesmo no interior de cada escola, o processo de concepção e desenvolvimento de um PEE não é um processo neutro nem despido de jogos de poder. Nas palavras do autor, a construção de um projecto “anda a par com a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, entendido este enquanto espaço de jogo no interior do qual novos actores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação regulada dos instrumentos de diagnóstico e avaliação” (*idem*:98).

As questões por nós levantadas nos pontos 2.2 e 2.3 do capítulo I, relativas à política de descentralização e de participação, preconizadas no contexto da reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90, e ao sentido dos PEEs, enquanto instrumentos de concretização da autonomia das escolas, são agora iluminadas com os contributos deste autor.

II.3.2.4 – Concepção de Professor/Aluno

Ao nível da **concepção de professor/aluno**, a matriz axiológica subjacente à reforma do sistema educativo, faz emergir, como já dissemos, um entendimento de escola sustentado na ideia de comunidade educativa e num discurso de promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Estes pressupostos anunciam novos sentidos na “relação educativa” que implicam, necessariamente, por um lado, uma nova “imagem do professor, perante si mesmo, a sociedade e os alunos” (CRSE, 1988:103) e impõem o “recurso à instituição de equipas educativas” (*ibidem*) e, por outro, “o respeito pelo educando como pessoa” (*idem*:38) tomando em consideração os seus interesses e o seu ritmo de desenvolvimento como ponto de partida no seu projecto de formação escolar.

Há, efectivamente, nos discursos político-educativos, sentidos de preocupação com a valorização da pessoa, com a equidade e com o princípio de igualdade de oportunidades, sentidos que são apologistas de práticas

pedagógicas promotoras do sucesso educativo de todos e que reconhecem o aluno como sujeito da aprendizagem. Este discurso de equidade e de igualdade de oportunidades, sustentado na ideologia da integração, materializa, como dissemos, o sentido de uma escola aberta à comunidade que preconiza a integração de todos os alunos e que promove o seu atendimento, de forma diferenciada, consoante as suas necessidades e ritmos de aprendizagem¹¹³.

A concepção de educação orientada por princípios democráticos e a concepção de escola pluridimensional orientada pelo princípio do aprender a aprender faz emergir novos sentidos quanto ao entendimento dos papéis do professor e do aluno. Estes sentidos são configurados nas ideias de uma intervenção educativa sustentada em Projecto, a que já nos referimos, e no papel formativo atribuído à avaliação das aprendizagens.

O despacho normativo nº 98-A/92 propunha uma avaliação predominantemente formativa apoiando-se na definição de “objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa” (5); no carácter sistemático e contínuo da avaliação que permita orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação” (8b) e que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio sucesso educativo” (8c); na criação de medidas de “apoio e complementos educativos”, sempre que necessários e organizados pelos “órgãos próprios das escolas” (61).

Reconhece-se, nesta forma de avaliação formativa, a diversidade de situações dos alunos e a existência de diferentes ritmos de aprendizagens, quando se enuncia a intenção de, através desta forma de avaliação, se obterem indicadores que permitissem aos professores orientarem a sua acção com vista

¹¹³ É nesta perspectiva de escola, promotora do sucesso educativo de todos os alunos e do seu desenvolvimento integral, que se instituem, como dissemos, os programas PIPSE e PEPT. O programa PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar) é aprovado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87 e publicado no D.R., 2ª série, de 21/01/88 e tinha como objectivo reduzir a taxa de insucesso escolar, mas traduziu-se mais num apoio alimentar e de material às famílias do que num apoio pedagógico ou estrutural. O Programa PEPT 2000 (Programa de Educação Para Todos) foi criado pela resolução do conselho de Ministros nº 29/91 para se desenvolver até ao ano 2000 com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, assegurando o cumprimento da escolaridade obrigatória.

à diferenciação pedagógica e ao apoio dos alunos na resolução das suas dificuldades.

Mas o sentido da política de diferenciação pedagógica e de implementação de medidas de apoio educativo presente nos discursos da reforma não foi, como sabemos, e de um modo geral, problematizado pelos professores numa perspectiva de assegurarem intervenções plurais que fossem, simultaneamente, respeitadoras das diferenças culturais e dos ritmos de desenvolvimento dos alunos e promotoras do sucesso educativo de todos. O sentido mais percepcionado parece ter sido o de, na linha do que na tradição acontecia, conceberem os alunos como sujeitos deficitários (social, cultural e economicamente) transformando o que poderiam ser espaços de emancipação em espaços de afirmação daquelas diferenças. Ou seja, a opção pedagógica preconizada nas medidas de apoio e complemento educativos parece ter sido entendida em torno da dicotomia “bons alunos/maus alunos” ao assumir-se os tempos de apoio educativo como aulas de mera compensação (favorecer os mais fracos) em vez de espaços de diferenciação pedagógica no sentido da promoção efectiva de sucesso educativo de todos os alunos.

A este propósito, Joaquim Azevedo (2001)¹¹⁴ lembra as dificuldades que existem (ainda hoje) por parte da administração, dos professores, dos pais, dos alunos e da opinião pública em geral, em lidar com as questões da diversidade cultural, referindo que o facto de nós termos herdado “uma mentalidade de uma escola que era demasiado selectiva (...) que seleccionava os melhores” tornou difícil a instituição de uma escola verdadeiramente democrática que ainda hoje reclamamos.

E talvez sejam razões deste tipo que fizeram com que nas escolas, no período pós-reforma de finais dos anos 80/princípios dos anos 90, coabitassem professores que queriam e desejavam mudar as suas práticas e que viram na reforma curricular uma oportunidade que “agarraram” com bastante entusiasmo, e outros, para quem a reforma foi entendida apenas como uma medida “imposta” porque não foram justificadas teoricamente pela tutela (do ponto de vista dos princípios), nem compreendidas as formas da sua aplicação

¹¹⁴ Ver grelhas de análise de conteúdo da entrevista a Joaquim de Azevedo, anexo nº IV B.

à prática e, por isso, se mantiveram (até hoje) “passivos” e resistentes às inovações instituídas.

II.3.2.5 – Paradigma de Inovação curricular

O **paradigma de inovação curricular** que enformou a reforma curricular do ensino básico assume características que legitimam as ideias desenvolvidas no ponto 1.2. deste capítulo II quando situamos a reforma educativa e a reforma curricular do ensino básico, num modelo de inovação que, de acordo com a tipologia de Escudero Munõz e González González (1984), designámos de técnico-científico.

Ao nível da metodologia de implementação, na opinião do então secretário da educação, tratou-se de uma reforma do tipo *top-down*, isto é, uma reforma que é definida a partir do centro, “concebida numa matriz (...) iluminista e aplicada experimentalmente (...)” e que está sujeita a uma avaliação na qual se “corrigem os erros, e depois generaliza-se a todas as escolas”¹¹⁵. Uma reforma que foi sujeita a ritmos e a etapas específicas e que obedeceu à definição e “aprovação de um calendário de desenvolvimento do processo”, em que as “soluções foram ensaiadas num número de escolas e depois generalizadas” (CRSE, 1988; 48), em que houve a “publicação de diplomas de base para organização institucional da escola pluridimensional” (*idem*:49) e se procedeu à “implementação de diplomas regulamentadores complementares” (*idem*:67-68).

Ao nível da organização do currículo, foi aprovada uma nova organização curricular, assente num programa educativo único, e definidos os conteúdos programáticos para cada uma das disciplinas e/ou áreas disciplinares. A aplicação dos planos curriculares foi “feita em regime de experiência pedagógica tendo sido lançados experimentalmente, primeiro no 1º ciclo do ensino básico e depois generalizados “gradativamente pelos anos seguintes” (Dec. Lei 286/89 , art. 14), a nível nacional.

¹¹⁵ Estes enunciados foram retirados da entrevista que fizemos a Joaquim Azevedo. Ver anexo nº IV B, grelha de análise de conteúdo, categoria, *paradigma de inovação curricular*.

Tomando, sobretudo, em consideração a estratégia de implementação adoptada, podemos reafirmar, na esteira de Lima, M^a J. (1992), a existência de uma forte tradição de centrar as reformas curriculares portuguesas nos especialistas das disciplinas, o que traduz a orientação curricular na lógica da colecção e uma visão tecnicista do currículo.

Na linha das ideias desenvolvidas por Escudero Munõz e González González (1984), quando dizem que este tipo de reformas, apesar de se inscreverem numa racionalidade técnico-instrumental, têm vindo a afastar-se de desenhos curriculares puramente tecnicistas (com desenhos bem definidos e avaliações precisas para a tomada de decisões) e a incorporar outras dimensões do tipo pessoal, processual e qualitativo, parece-nos que a reforma curricular do final dos anos 80/início dos anos 90 teve essas características.

Este é, de facto, um sentido que identificamos nos discursos sobre a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80 quando, em fase de preparação da reforma, se instituiu o Dia D para a reflexão dos professores sobre os planos curriculares do ensino básico, ou quando se assumiu como “bandeira” da reforma o lema “em cada escola fazer a reforma”. Aliás, esta postura parece, de certo modo, afastar a reforma do paradigma técnico-científico e aproximá-la, em algumas características, do paradigma sócio-político quando se procuram diluir as fronteiras entre quem decide, desenha e desenvolve o projecto de mudança e quem a põe no terreno, e quando se dá mais atenção a variáveis institucionais e pessoais.

Ou seja, apesar de considerarmos que a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 se inscreveu um modelo assente numa racionalidade técnica, uma vez que foi a nível central que se definiram as “questões relativas a metas, estrutura do programa, estratégias previsíveis e recursos, procedimentos de desenvolvimento e procedimentos de avaliação” (Escudero Munõz e González González (1984:71), os documentos preparatórios da reforma mostram-nos que houve, por parte dos especialistas, alguma preocupação em ouvir as escolas, os professores, as associações de professores, sindicatos, entre outros,¹¹⁶ e de tomar em consideração algumas coordenadas

¹¹⁶ Ver a este propósito a Revista Educação 3 (1991). Porto: Porto Editora. Trata-se de um número dedicado, exclusivamente, à reforma curricular e que conta com a opinião de Fraústo da Silva, coordenador do grupo de

do contexto e variáveis de ordem pessoal e institucional, relacionando as propostas curriculares com a realidade socio-profissional.

Daí que se perceba a atenção que foi dada aos processos de implementação da reforma, tal como refere o então secretário de estado da educação: “foi nessa altura que se criaram os CAE’s (foram reorganizados) e que se redimensionaram as DRE’s (...) houve uma equipa que percorreu o país todo, fez imensa formação aos professores e fez o acompanhamento dos processos de alteração não só dos planos curriculares mas também do processo de avaliação”¹¹⁷. Mas será que este acompanhamento e esta formação chegou a todas as escolas e a todos os professores?

Em síntese, ao nível da reforma curricular, os sentidos apontam para a emergência de uma concepção lata de currículo que é corporizada nas ideias de escola pluridimensional e de inclusão de actividades curriculares disciplinares e actividades de “complemento curricular” e numa dimensão pedagógica interactiva que aponta para vivências interdisciplinares do currículo. Subjacente a este entendimento de currículo estava a ideia de uma escola promotora do sucesso educativo de todos os alunos.

É na linha da concretização deste sentido inovador do currículo, entendido numa perspectiva interdisciplinar, que foi introduzida a Área-Escola, uma área curricular não disciplinar, com carga horário definida pelo ministério e a gerir de forma autónoma por cada escola. Também a área de Formação Pessoal e Social pressupõe uma dimensão global do desenvolvimento e atribui à escola um papel que vai para além dos aspectos cognitivos.

Trabalho responsável pela elaboração dos Planos Curriculares dos ensinos básico e secundário, sobre todo o processo de organização dos planos curriculares e sobre o contexto social e educacional da reforma. Conta também com a opinião de Manuel Patrício, coordenador da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que põe em debate o conceito de currículo preconizado na reforma curricular e o paradigma da escola cultural. Integra ainda o testemunho de três professores sobre: i) Que significados teve para si a reforma curricular?, ii) Acredita que ela vai alterar significativamente a formação dos alunos?, iii) Refira o pensamento essencial que lhe despertou a ideia da reforma curricular. Também apresenta uma reflexão, sobre os programas das disciplinas, de professores de História, Geografia, Inglês, Português e Matemática e um artigo sobre a Área-Escola.

¹¹⁷ Enunciados retirados da entrevista que fizemos a Joaquim Azevedo. Ver anexo nº IV B, grelha de análise de conteúdo, categoria, *paradigma de inovação curricular*.

Ainda, nesta direcção, como já dissemos, preconizava-se uma concepção de avaliação formativa que introduziu preocupações ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, prevendo adequar estes processos aos interesses e capacidades dos alunos, reformular as estratégias e diversificar as situações de aprendizagem.

Hoje, distanciados no tempo, assume-se (ministério, professores, pais, associação de professores, sindicatos, teóricos da sociologia da educação e do currículo,...) que os princípios então preconizados ficaram, em grande medida, ao nível das intenções. Pacheco, J. A. (1992:82) considera que na reforma curricular dos anos 80, “embora se referenciem princípios de mudança curriculares, quer pelo que vem consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (...), quer pelo conceito de currículo, princípios básicos da estrutura curricular e conceitos de centro e território educativo (...), na prática a estrutura mantém-se inalterável”.

Também, através do parecer nº 6/89 do CNE podemos perceber as limitações da reforma curricular quando se afirma:

“sobre a importância dos planos curriculares pouco será necessário dizer. É verdade que, no rigor do termo, eles se limitarão a definir *o que e quando* das actividades educativas, deixando de fora a problemática respeitante ao quem ensina, ao como ensina e com que meios se ensina e ao onde se ensina, etc., isto é, toda uma vasta problemática de cuja solução depende uma reforma do concreto sistema educativa levada a efeito em conformidade com o sentido e espírito da LBSE. Assim, face a esta limitação do seu objecto, a reforma dos planos curriculares está longe de ser considerada como panaceia de todos os males que enfermam os ensino básico e secundário” (p, 5546).

Esta advertência é, aliás, feita por Fraústo da Silva – coordenador do grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) quando em fase de implementação da reforma refere que o sucesso ou insucesso da reforma depende de muitos factores, entre eles, “o envolvimento interessado dos diversos ‘actores’ da sua realização”¹¹⁸ e quando reconhece que

¹¹⁸ Entrevista a Fraústo da Silva. In Revista Educação nº 3 (1991:7).

o entusiasmo inicial dos professores se foi diluindo no tempo, facto que, no seu entender e entre outras razões, se deveu à estratégia de implementação da reforma curricular¹¹⁹, bem como à deterioração das relações entre o Governo e as associações de professores.

Como se verifica, as alusões, acima referidas pelo então Secretário de Estado da Educação sobre o processo de implementação da reforma curricular e o grande investimento que diz ter sido feito ao nível do acompanhamento às escolas e aos professores, parecem não terem sido por todos partilhadas, mesmo por aqueles que estiveram directamente envolvidos na reforma.

Encontramos, ainda ecos de advertência expressos em artigos de opinião quando se afirma que:

“a motivação e a possibilidade de se atingirem os objectivos (...) que se ambicionam para o processo educativo passam pela capacidade de se alterarem de modo significativo o contexto educacional, isto é, modificar profundamente as condições de organização e de funcionamento das escolas (...), a formação e aperfeiçoamento dos agentes educativos (...), a disponibilidade de materiais de apoio e, de forma relevante, o envolvimento de forma organizada da comunidade local nas actividades escolares”¹²⁰.

Também nos professores identificamos discursos que apontam para sentidos de maior ou menor entusiasmo e de maior ou menor crença nas mudanças que podiam ser induzidas nas escolas pela reforma curricular, tal como se pode verificar nos enunciados seguintes:

“nenhuma reforma ou inovação se faz por decreto (...) uma mudança efectiva nas práticas dos professores não se verifica pelos simples facto dos programas mudarem (...) Os programas (...) confrontam-se fundamentalmente com dois

¹¹⁹ Em seu entender houve uma difusão restrita e parcial dos conteúdos programáticos que limitou a sua compreensão e a ausência de adequados programas de formação de professores.

¹²⁰ Os fundamentos da Reforma Curricular. In *Revista Educação* nº 3 (1991:25). Porto: Porto Editora.

tipos de obstáculos: as práticas e hábitos instalados e as matérias **mínimas**¹²¹ para a sua aplicação”¹²²;

“(…) surge o tipo de escola P3. Sem alteração do modelo curricular (leia-se programa, sem reciclagem adequada aos professores, foi esse tipo de escola transferido para Portugal. A rejeição faz-se sentir de imediato pois essa era um espaço físico só adaptado (...) ao modelo curricular centrado no educando, designado por movimento de ‘escola e classe abertas’, (...) que os professores desconheciam”¹²³;

“ (...) não tenho esperança nenhuma numa Reforma Curricular que queira valer por si, sem ter por base um trabalho por fundo nos (e pelos) professores e com base em balanços sérios sobre as aplicações dos anteriores programas (...) as novas disciplinas e as novas áreas não implicam, por si, alterações importantes”¹²⁴;

“a inovação, processo lento, só se efectiva numa práxis consciente e estruturada, mediada por um espaço de diálogo e reflexão. Um decreto não muda práticas pedagógicas. Se não for pensado, atempadamente, um plano de acompanhamento dos professores (que não se limite, obviamente, a uma orientação de leituras de programas), a Reforma Curricular poderá vir a circunscrever-se, apenas, a uma nova filosofia, materializada em textos legislativos e programáticos”;

“com as alterações relativamente profundas em termos de conteúdos e métodos de trabalho que se preconizam, sem a perspectiva de apoios verdadeiramente sólidos (por exemplo, ao nível bibliográfico: existe algum tipo de preocupação de produção de textos de apoio em português – originais ou traduzidos – de que

¹²¹ Sublinhado no original

¹²² Rangel, M.(1991). “Registo de opinião: os novos programas para o 1º ciclo do ensino básico”. In *Revista Educação* nº 3 . Porto: Porto Editora, p, 48.

¹²³ Lopes, Maria Ivone Abreu e al. (1991). “Registo de opinião: Professores e reforma curricular – que expectativas”. In *Revista Educação* nº 3. Porto: Porto Editora, p, 52.

¹²⁴ Martins, A. (1991). “Registo de opinião: A certeza da mudança”. In *Revista Educação* nº 3. Porto: Porto Editora, p, 55.

qualidade?), com recursos que se antevêm escassos, com a introdução de calculadoras no ensino de Matemática, sem verdadeira preparação”¹²⁵.

E terão sido constatações deste tipo que fizeram com que ao nível do sistema educativo e dos professores, em particular, e também da opinião pública se tenha construído uma imagem da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 cuja memória se fica mais pelos sentidos não cumpridos do que pelos sentidos cumpridos.

Não podemos, porém, deixar de salientar que em muitas escolas do país a reforma foi vivida com entusiasmo e que, também em muitas escolas foram desenvolvidas “boas práticas” que são hoje assumidas quer pela tutela, quer pelos professores, como sinais de esperança para a consecução das intenções que subjazem à reorganização curricular do ensino básico. Cremos, aliás temos mesmo a certeza, que são essas escolas e esses professores¹²⁶ que hoje continuam “na linha da frente” a mobilizar a sua escola, os seus colegas, outros professores e outras escolas para a definição de caminhos de inovação educativa e curricular. São, como nós, aqueles que continuam a acreditar na mudança e que consideram que a escola, enquanto sistema social, tem um papel importante (talvez ainda mais hoje) na formação das crianças e dos jovens. Apesar das angústias, das ansiedades, das dúvidas... e incertezas que a complexidade de ser educador sempre coloca em cada momento e em cada situação.

¹²⁵ Jordão, M. Adelaide. Polémica: Os novos programas de Português. In *Revista Educação* nº 3 (1991:65). Porto: Porto Editora.

¹²⁶ Esta nossa afirmação não é infundada. São as experiências e dinâmicas que temos observado nas escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, no âmbito do acompanhamento ao Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” e da Reorganização Curricular do Ensino Básico, na Região Norte, e o testemunho dos próprios professores, que nos têm confirmado esta ideia.

CAPÍTULO III – A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 90/INÍCIO DOS ANOS 2000: OU DOS SENTIDOS ACTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, pretendemos problematizar o sentido da educação básica no quadro da política educativa e curricular que sustenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000. Neste processo, procuramos construir uma argumentação que se estrutura em torno das seguintes questões:

1) *Da ideologia do princípio da igualdade de oportunidades à retórica da inclusão*, problematizando, neste contexto:

- i) a construção retórica da escola inclusiva;
- ii) o lugar e as funções da escola hoje;
- iii) a orientação do ensino-aprendizagem: *de um ensino uniforme a um ensino-aprendizagem diferenciados?*

2) *O projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*: fundamentos, princípios e finalidades;

- i) dos princípios aos processos de gestão curricular: que lógicas e que modelos?;
- iii) do plano das intenções ao plano das (im)posições: a regulamentação da reorganização curricular;

3) A reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90:

- i) princípios gerais e orientadores da organização e gestão do currículo;
- ii) que matrizes curriculares? que desenhos curriculares?
- iii) sentidos da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: uma sistematização.

III.1– Da ideologia do princípio da igualdade de oportunidades à retórica da inclusão

III.1.1 – A construção retórica da escola inclusiva

Os documentos orientadores das políticas educativas actuais¹²⁷ enunciam princípios e intenções educativas que são percursoras de uma escola democrática e do princípio de igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos os alunos. É um facto que se assiste, hoje, a um momento em que as políticas e os discursos educativos procuram atribuir à educação e às escolas um novo mandato. Um mandato educativo que parece afastar-se de “preocupações relacionadas com a utilidade da educação na modernização da economia” (Correia, 2000:20), como dissemos na primeira parte deste trabalho, e que se aproxima, agora, de um outro entendimento da utilidade da educação orientado por dimensões sociais que não se esgotam em questões de ordem economicista. Ou seja, à escola atribui-se um mandato “onde se realça, fundamentalmente o contributo da educação para a gestão da questão social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social” (*idem*:21).

Vemo-nos, então, perante um quadro em que se verifica uma “subordinação da definição política da educação à sua definição organizacional e a substituição da problemática da universalização pela problemática da utilidade” (*idem*:20). Mas, se a ideologia da modernização, enquanto legitimadora das políticas educativas, que reportamos aos anos 80, parece ter afastado a educação de organizações democratizantes e coerentes com o princípio da igualdade de oportunidades e a ideologia da integração, será que poderemos afirmar que o sistema educativo e a escola caminham, hoje, no sentido de uma efectiva democratização do ensino? Isto é, será que basta reconhecer a existência da “diferença” e defender os princípios de uma escola

¹²⁷ Pacto Educativo, (1986); Documento Orientador das Políticas Educativas (1988), entre outros.

inclusiva para que se possa pensar que estamos a dar a todos as mesmas oportunidades?¹²⁸

O princípio de educação inclusiva, conceito, aliás, sobre o qual parece não existir um entendimento consensual¹²⁹, está associado ao Tratado de Salamanca (1994) e refere-se, nesse contexto, às crianças com necessidades educativas específicas (NEE). Com o desenvolvimento da escola de massas e a orientação pelo princípio de uma escola democrática este conceito assume um entendimento mais amplo, quer ao nível dos discursos político-educativos, quer da opinião pública em geral, ao incorporar a ideia de atendimento à heterogenidade das características e capacidades dos alunos e à sua diversidade sócio-cultural.

É neste quadro que situamos o conceito de inclusão¹³⁰ enquanto princípio que “apela (...) para a educação inclusiva que pretende, de um modo

¹²⁸ Já anteriormente nos referimos ao facto de, no presente ano lectivo (2001/2002), o Ministério da Educação ter diminuído o número de professores/educadores dos apoios educativos. A este propósito ver o artigo “Estado está a “hipotecar” o acesso à Educação de uma geração”. *Jornal o Público* de 3/12/01.

Neste momento, é do conhecimento geral que essa medida política, sendo uma realidade, pode pôr em causa o princípio de uma escola inclusiva. Não queremos com isto dizer que basta a existência de professores de apoio educativo nas escolas para que se garanta que ela é inclusiva. Porém, consideramos, na esteira daqueles que defendem que é necessário munir as escolas de recursos e de condições que permitam oferecer a todos os alunos e alunas as mesmas oportunidades de aprendizagem, que os professores/educadores do apoio educativo, na sua relação e articulação com os restantes professores da escola, podem contribuir para maximizar e potenciar as situações de aprendizagem de modo a que todas as crianças e jovens desenvolvam aprendizagens significativas.

¹²⁹ Segundo Correia, L. M. (2001:125) há “autores, investigadores e educadores que defendem a *inclusão total*, isto é, a colocação de todos os alunos nas classes regulares (Stainback, 1988; Stainback e Stainback, 1996), ao passo que há outros que assumem uma posição mais moderada, admitindo que a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro (NJCLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, L.M 1997)”.

¹³⁰ Correia, L. M. (2001:125-126) ao procurar explicitar o conceito de educação inclusiva fá-lo através do conceito de *educação apropriada*, considerando que, na resposta às necessidades dos alunos, é necessário “recorrer muitas vezes a um conjunto de serviços de apoio especializados (educação especial) para promover as aprendizagens no aluno e, no caso das necessidades especiais, para que ele se torne auto-suficiente até ao limite das suas capacidades” (sendo esta prestação de serviços (educacionais, psicológicos, terapêutico, sociais e clínicos) que deve ser sempre individualizada, ele designa de *educação apropriada*. Ou seja, para este autor, “implementar um modelo inclusivo sem considerar serviços de apoio adequados que (...) dêem lugar a uma educação apropriada, é a mesma coisa que fomentar o insucesso, que impedir o aluno de alcançar níveis de sucesso consentâneos com as suas capacidades” (*idem*:126). E argumenta que *educação inclusiva* e *educação apropriada* são dois conceitos que se complementam numa perspectiva de dar “resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares” (*ibidem*). O autor sustenta a sua argumentação

geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global, (...) que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (...) que vise o sucesso escolar” (Correia, L.M. (2001:125) e educativo de todas as crianças e jovens.

A ênfase que, sobre esta questão, é colocada nos discursos educativos podemos percebê-la nos diferentes documentos que orientam as políticas educativas actuais. Um olhar, ainda que breve sobre o Pacto Educativo (1996) permite-nos constatar, como enunciado, que “a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, de respeito pela diferença e autonomia de cada um. A formação global é pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática” (Silva, A., e *al.* (1996:91, ponto 2.2).

Também o “*Documento orientador das políticas para o ensino básico*” (1998) apresenta logo, “na folha de rosto”, três palavras chave: *Educação, Integração, Cidadania*. Mergulhando, mais detalhadamente, no corpo deste documento, identificamos elementos caracterizadores de um discurso centrado sobre uma ideologia de inclusão, nomeadamente, quando se afirma:

“O desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano” (*idem*: 4);

“Hoje, não é possível assegurar a democratização do acesso à educação sem, ao mesmo tempo, construir a qualidade das aprendizagens. Para isso é preciso considerarmos as pessoas concretas e não os alunos ideais, centrarmo-nos nas escolas e não no abstracto ‘sistema educativo’, investindo na mobilização das energias disponíveis e na diversidade e agindo com todos os parceiros, em projectos descentralizados e localmente relevantes” (*ibidem*);

recorrendo a uma perspectiva histórica do conceito de escola que associa à evolução do conceito de educação inclusiva: escola segregadora; escola integradora e escola inclusiva (*idem*: 127).

“Ao Estado cabe definir orientações e metas, regular acções, apoiar iniciativas e incentivar o profissionalismo, assegurando a luta contra as desigualdades e o cumprimento do papel social e cultural da educação” (*idem*:5);

Ao acreditarmos que uma política educativa de inclusão será estruturadora de uma cultura escolar que atenda e que promova o desenvolvimento de todos os alunos, não significa que deixemos de nos questionar até que ponto a existência deste discurso de inclusão, de equidade e da diversidade, que é “particularmente permeável aos problemas sociais” (Correia, 2000:22) será suficiente para que possamos dizer que nas escolas actuais se desenvolvem práticas de verdadeira inclusão.

Aliás, a este propósito, têm sido vários os autores¹³¹ que têm chamado a atenção para a discrepância que continua a existir entre, por um lado, os princípios que são enunciados nos discursos educativos e, por outro, as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa, reforçando, assim a ideia de que “o princípio da escola para todos e com todos está ainda longe de ser atingido” (Leite, C., 2001 b:47).

Esta autora salienta, ainda, que embora tenham mudado os discursos e a enunciação das intenções educativas “na sequência (...) dos movimentos que têm proclamado uma educação para todos e uma escola mais democrática”, não podemos, no entanto, “esquecer os aspectos relativos às condições em que o saber é distribuído e recontextualizado, isto é, não podemos ignorar o que é privilegiado na escola” (*ibidem*).

Nesta linha de argumentação, também Stoer e Cortesão (1999:23) consideram que, ao nível da educação, se tornou evidente a necessidade de se “iniciar uma ‘gestão controlada da exclusão’¹³², produzida pela escola, mesmo antes de se terem conseguido respostas satisfatórias para os problemas sociais”, sublinhando, porém, que aquela gestão foi, quase sempre, feita “através de medidas que (...) propõem, afinal (...) as mudanças necessárias para que não ocorram convulsões sociais” (*ibidem*). Estes autores, em concordância

¹³¹ Perrenoud (1990); Leite, C. (1997); Leite, C. (2001a, 2001b, 2002b); Stoer (1994); Stoer e Araújo (1989); Stoer e Cortesão (1999); Stoer e Magalhães (2002), entre outros.

¹³² Os autores referem Santos (1995:18).

com as ideias por nós já referidas na primeira parte deste trabalho, chamam a atenção de que a 'gestão controlada' "dos fenómenos de exclusão educativa ocorre na escola através de propostas paralelas às soluções neo-liberais implementadas na sociedade para enfrentar os problemas económicos" (*ibidem*).

No quadro destas ideias, fazem todo o sentido as advertências de Correia (2000:22) quando refere que "a ideologia da modernização procura, com efeito, fazer-nos crer que o mundo da educação se declina numa linguagem organizacional construída na utilização indiscriminada de um conjunto de noções que marcaram os discursos críticos da educação das décadas de 60 e 70 que, integrando-se agora numa matriz discursiva projectocrática, contribuem para a aceitação do pressuposto de que o sistema educativo" organizado em "comunidades educativas autonomizadas (...) seria capaz de tanto gerar respostas adequadas à diversidade de interesses dos destinatários como de assegurar a conciliação de interesses contraditórios".

O que queremos aqui sublinhar é se a ênfase que é colocada nos discursos actuais sobre uma educação inclusiva, não poderá suscitar o efeito perverso de desenvolver nos actores educativos uma atitude acrítica e passiva, no pressuposto de que estando a assumir uma acção educativa numa lógica de Projecto Educativo de Escola (que define - ou deveria definir - as prioridades da comunidade educativa e orienta - ou deveria orientar - o processo formativo dos jovens e crianças dessa comunidade - em função dessas prioridades - incorporando nesse processo os saberes e a cultura local), estão, deveras, a dar a todos os/as alunos/as as mesmas oportunidades?

Já anteriormente, nos referimos a esta questão quando nos questionámos sobre o verdadeiro sentido dos Projectos Educativos e, neste contexto, somos de novo levadas a reflectir sobre o ambiente que se vive actualmente nas escolas do ensino básico, decorrente da simultânea implementação dos modelos de autonomia das escolas (e da organização das escolas, em Agrupamento) e da reorganização curricular do ensino básico.

Stoer e Cortesão (1999:23) lembram-nos, por isso, que não basta valorizar os aspectos e as manifestações visíveis das culturas em presença na escola (e que eles designam de "folclorismo" das diferenças) e advertem que a

“simples constatação das diferenças, a adopção acrítica de um relativismo cultural (que se traduz por uma aceitação incondicional da diversidade), coexistindo com a ausência de análise das relações de poder sempre envolvidas nas situações em que as diferentes culturas coexistem no mesmo espaço” (*ibidem*), pode, até, constituir muitos riscos.

A questão é, pois, saber como gerir a complexidade de situações e de fenómenos que caracterizam a realidade do sistema educativo actual, numa perspectiva de uma escola onde todos os intervenientes na educação (pais, alunos, professores, funcionários e outros parceiros) se possam, efectivamente, sentir actores e autores de um Projecto Educativo para uma instituição educativa verdadeiramente inclusiva.

O nosso argumento, aqui, como aliás já o referimos, é o de defendermos os princípios de uma escola inclusiva que, obviamente, se orienta por uma política de organização escolar e curricular assente num entendimento de escola como comunidade educativa, isto é, uma escola que preconiza práticas de trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e os alunos e com a comunidade envolvente, e que se assume como espaço capaz de tomar decisões de gestão curricular propiciadoras de situações de ensino e de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de todos os alunos.

Contudo, parece-nos importante alertar também para o facto de que estes desafios podem ser indutores (até pela influência dos discursos que têm sido proferidos na esfera da opinião pública) de uma cultura de culpabilização das escolas e dos professores relativamente a questões e a problemas sociais que o próprio sistema não consegue resolver e pelos quais deve ser responsabilizado.

Mais uma vez concordamos com as ideias desenvolvidas por Correia (2000:25) quando diz que a ideologia da inclusão no sistema educativo português é tributária de um “conjunto de referenciais retóricos que, ao sugerirem que a escola constitui a solução para os problemas sociais, inibem o desenvolvimento e o aprofundamento de um pensamento capaz de perspectivar a escola como parte dos problemas que ela se propõe resolver” e quando refere não estar “ausentes deste investimento incontrolado na forma escolar as

referências retóricas a uma territorialização da educação que, afirmando o propósito de permeabilizar a escola às circunstâncias locais, institucionalizam uma hierarquização dos diferentes níveis de ensino” (*ibidem*).

Na verdade, se pensarmos na actual organização e gestão escolar, sobretudo nos agrupamentos verticais (escolas de diferentes níveis de ensino), constatamos, através do trabalho que temos vindo a realizar no âmbito do acompanhamento da reorganização curricular do ensino básico, que, se por um lado, este tipo de organização, que preconiza uma acção educativa articulada, pode contribuir para consolidar uma cultura de parceria e de participação que apoie a construção de “cidades educativas” (Faure, E. e *al.*, 1972) onde todos possam *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 1996:77), por outro, ela pode, também, contribuir para acentuar a hierarquização entre os diferentes níveis de ensino, hierarquização essa que se traduz, muitas vezes de forma inconsciente, no “exercício de poder” dos órgãos de gestão, que quase sempre são do nível de ensino mais elevado, sobre os outros níveis de escolaridade.

III.1.2 – O lugar e as funções da escola, hoje

Fomos sustentando ao longo deste trabalho que a educação escolar, enquanto sistema social, não pode ficar alheada das grandes transformações sociais, económicas, culturais e políticas que vão ocorrendo nas sociedades actuais, nem ficar desatenta dos problemas, que, decorrentes dessas transformações se repercutem no interior da instituição educativa. A este propósito, Hogan¹³³ (1982:52-53), numa análise sociológica sobre o papel da escola, lembra-nos que é, de facto, difícil “separar as questões educacionais das questões políticas mais amplas”. E Apple (1997:16-18) com base na tipologia apresentada por Hogan (1982)¹³⁴, considera que, em vez de se tomar como eixo

¹³³ Citado em Apple, M. (1997:16).

¹³⁴ Este autor identifica quatro categorias em que as questões educacionais estão inseridas: “A *política estrutural* que foca a natureza e força do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos por uma educação diferenciada e vocacional) e com conflitos pela estrutura das relações de autoridade nas escolas (por exemplo, conflitos pela centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo)”; “a *política do capital cultural humano* gerada pelos esforços dos pais ou das comunidades para aumentar as taxas de rendimento dos seus filhos ou da população escolar relativamente a outras

de análise a perspectiva psicológica e individualista, é importante “interpretar a escola mais social, cultural e estruturalmente” para se tentar compreender qual o papel da educação no contexto sócio-político mais amplo e quem é que beneficia dela. Tomando como referência o papel social, ideológico e económico do sistema educativo (e que aponta para três tipos de actividades da escola), este autor classifica as funções da escola em três níveis: *acumulação, legitimação e produção* (Apple & Tazel, 1992)¹³⁵.

Ao nível da primeira função, Apple argumenta que as escolas apoiam o processo de *acumulação* de capital, proporcionando “condições para recriar uma economia desigualmente responsiva” (1997:17) através da classificação e selecção dos alunos pelo seu ‘talento’. Aliás, esta argumentação é apoiada pelas teorias da reprodução social (Bernstein, 1977); Bourdieu & Passeron, 1977) que sustentam que as escolas ensinam, a grupos de alunos diferentes (consoante a raça, etnia, classe e género) e hierarquicamente estruturados, valores, disposições, conhecimentos, etc, que são organizados segundo as formas e os padrões culturais dos grupos dominantes. As escolas cumprem, assim, o papel de contribuir para a estratificação social, formando indivíduos numa lógica que serve as necessidades económicas do sistema.

Quanto à função de *legitimação*, Apple releva a ideia de que “as escolas são parte importante de uma estrutura complexa através da qual os grupos sociais recebem legitimidade e (...) as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e continuamente construídas” (*ibidem*). Ou seja, as escolas são, na linha de Meyer (1977)¹³⁶, “agências de legitimação” tendendo a assumir-se, perante si próprias e a sociedade, como sendo “meritocráticas e como movendo-se inexoravelmente em direcção a uma maior justiça social e económica”(*ibidem*).

crianças ou populações escolares”; “a política do capital cultural criada por conflitos pelas definições competitivas de conhecimento legítimo, isto é, por conflitos pela distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo, conflitos pelo conteúdo curricular ou pelos manuais escolares)”; “a política de substituição, em que as questões educacionais (muitas vezes, mas não sempre, conflitos de tipo capital cultural) se tornam procurações de outros conflitos não educacionais na comunidade”. (1982, pp. 52-53). Citado em Apple, M. (1997:16).

¹³⁵ Citado em Apple, M. (1997:17).

¹³⁶ Citado em Apple (1997:17).

Na função de *produção*, o autor considera que o sistema educativo constitui “um conjunto importante de agências para a produção ...” (*ibidem*). As escolas surgem aqui como espaços de distribuição de conhecimento e de valores ideológicos e, “em última instância, também ajudam a produzir o tipo de conhecimento (*o bom conhecimento*¹³⁷) necessário para manter os acordos económicos, políticos e culturais da actualidade” (Apple, 1986:6) reconhecendo-se assim as fortes conexões entre o conhecimento formal e informal da escola e a sociedade em geral. É, pois, nesta ordem de ideias que o autor considera que os currículos centrados no conhecimento técnico dominam ainda a maioria das escolas e que os currículos integrados são ainda muito escassos.

Um olhar sobre estas três funções que têm sido atribuídas à escola, permite-nos compreender a dificuldade que o sistema educativo português tem tido em cumprir o mandato de uma escola democrática. É um facto que continuamos a ter uma escola que privilegia o conhecimento técnico em desfavor de práticas que, verdadeiramente, atendam a todas as dimensões do desenvolvimento do indivíduo e que, portanto, se inscrevessem mais no domínio de uma racionalidade estético-expressiva do que técnico-instrumental¹³⁸.

Apesar de assistirmos, do ponto de vista dos enunciados político-educativos, a uma tendência de inversão dessa lógica de valorização do conhecimento técnico, o certo é que continua, como vimos nos discursos sobre a reforma dos finais dos anos 80, a ser difícil introduzir alterações nas áreas curriculares definidas como legítimas, pela Administração Central, para serem veiculadas na escola. Esta dificuldade pode decorrer do facto de essas alterações poderem ser entendidas, por parte não só da tutela com também das associações disciplinares e de professores como uma “ameaça à ‘ordem’

¹³⁷ Sublinhado nosso

¹³⁸ Segundo Boaventura Sousa Santos (1988), a racionalidade cognitivo-instrumental está relacionada com o predomínio dos interesses do mercado. Através desta racionalidade a escola torna-se útil para servir os seus interesses e regular todo o sistema.

A aposta numa racionalidade estético-expressiva relaciona-se directamente com o deslocar do olhar para a comunidade e neste caso concreto para o interior da escola permitindo pensá-la enquanto comunidade onde todos os actores (professores, pais, alunos, auxiliares de acção educativa, parceiros) contribuem para corporizar os quatro pilares enunciados para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, e al. 1996:77).

particular” (Apple,1986:57). Tais factos, permitem-nos, assim, a tomada de consciência do lugar que continua a ocupar a escola na maximização da produção do conhecimento de alto estatuto.

E, nesse sentido, Apple (1986) considera que, para se entender de quem é o conhecimento que entra na escola, se deve começar por analisar as argumentações actuais sobre o currículo, a pedagogia e o controlo institucional, enquanto resultados de condições históricas específicas, como argumentos que foram e são gerados pelo papel que tem tido a escola na “nossa” ordem social.

Mas se tivermos em conta que a escola é hoje cada vez menos o único espaço de socialização/formação dos jovens e que o espaço pedagógico é global, tal argumentação assume, aos nossos olhos e no contexto dos discursos actuais sobre o papel da escola, maior significado pelo sentido contraditório que parece encerrar.

Por outro lado, não sendo a escola concebida como um “motor de democracia” (Apple, 1986) não lhe deverá, então, ser pedido que institua práticas pedagógicas (de adequação do currículo, de adopção de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e diversificadas, de construção de projectos educativos e curriculares) que atendam à diversidade e especificidade dos alunos e dos contextos e que, em última instância, visam criar condições que permitam, a todas as crianças e jovens ter oportunidades de sucesso educativo e cumprir os princípios subjacentes à ideia de uma educação democrática.

Queremos com isto salientar que, no contexto dos discursos actuais que tomam a escola e o acto educativo enquanto lugar de decisão e enquanto processo participado e co-responsabilizado por todos os parceiros educativos, a constatação de que ela “não é um espaço de democracia” (Apple, 1986), parece, em si, uma ideia sem sentido. Em nossa opinião, os discursos actuais que preconizam a escola como lugar de decisão e de gestão do currículo e os professores como construtores desse mesmo currículo, apontam para uma tentativa de desvincular a escola da lógica de reprodução a que foi “amarrada” perspectivando-a agora como espaço de emancipação e, portanto, de produção cultural, social e económica. Somos, aliás de opinião que a escola é, como

dissemos na esteira de Giroux (1994), simultaneamente, um lugar de reprodução e de libertação.

Neste contexto, consideramos que os estudos sobre a escola e o seu papel na definição da “nossa” ordem social, não podem ser desvinculados das condições históricas (sociais, económicas e culturais) específicas da sociedade mais ampla e, como é óbvio, dos contextos políticos-educativos em que eles se inscrevem. Ou seja, “é preciso reconhecer que o presente não é apenas a nossa experiência ou as nossas práticas imediatas. A nossa consciência histórica passa pelo reconhecimento de que o passado é parte do nosso discurso de todos os dias, estruturando o que pode ser dito e as possibilidades e desafios do tempo presente” (Nóvoa, 1997:15)¹³⁹.

Tendo em conta esta perspectiva, sublinhamos a pertinência de alguns estudos¹⁴⁰ recentes sobre a escola e o currículo a partir dos quais é possível inferir que a escola, através dos seus actores, pode constituir-se num espaço de autonomia e de criatividade, susceptível de “contrariar” as desigualdades sociais.

A este propósito, os trabalhos mais recentes de Apple, mostram-nos que ele tem vindo a assumir um posicionamento menos “fatalista” em relação à escola e aos professores “considerando que é possível criar uma educação que, na prática, destaque e contrarie as desigualdades sociais de vários tipos, que ajude os estudantes a investigar de que modo o seu mundo e as suas vidas se tornaram no que são, e considere seriamente o que se poderá fazer para que se produzam alterações substanciais” (Apple, M. 1999:152.), atribuindo-lhes, assim, um papel mais interveniente e, portanto, passível de produção de mudanças.

Outros estudos, porém, continuam a tomar como base a teoria de que as escolas reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, culturais e económicas da sociedade mais ampla. O trabalho de Torres, Carlos Alberto (2000), sugere-nos, de algum modo, o pensamento actual sobre o papel das

¹³⁹ O autor situa-se aqui na esteira de Thomas Popkewitz (1987). *The formation of scholl subjects: The struggle for creating American*. London.

¹⁴⁰ Apple, M. (1999); Apple, M. e Beane, J. (2000). Stoer, S. e Araújo, H. (1989); Leite, C. (2000, 2002b), entre outros.

escolas contemporâneas e as suas relações com a política e a sociedade civil e os impactos da privatização e globalização do sistema educativo público.

Este autor apresenta-nos um conjunto de oito teses¹⁴¹ que são, deveras, desafiadoras na medida em que, em nossa opinião, não só reavivam e acentuam o destino “fatalista”, a que foi votada a escola, como também, a “empurram” para um lugar/espço na sociedade contemporânea, cujos contornos parecem ser indefiníveis. Isto é, Torres coloca-nos perante um conjunto de pressupostos que, concorrendo para as ideias atrás desenvolvidas, apontam, entretanto, para o facto de que a escola se encontra hoje numa permanente tensão de definição de qual é o seu mandato no processo de formação e obtenção de conhecimento dos jovens que atende.

Na verdade, ao mesmo tempo que se reconhece a escola hoje como lugar de decisão e se deseja instituir no seu interior “uma cultura (...) de reflexão e de diálogo entre todos os actores em presença” favorecedora da construção de uma racionalidade comunicacional que integre as dimensões “do ser, do estar, do

¹⁴¹ Torres, Carlos Alberto (2000). Tese 1 – A escola justifica e reproduz desigualdades nas sociedades capitalistas...;

Tese 2 – A escola reproduz relações autoritárias, classicistas, racistas, homofónicas e patriarcais em sociedades capitalistas;

Tese 3 – A educação e a escola não são os meios que podem causar uma revolução social nas sociedades contemporâneas;

Tese 4 – A cultura da escola, uma cultura de consumo, não produz nada;

Tese 5 – Alguns pedagogos radicais, incluindo alguns seguidores de Freire, abandonaram a sua escola para poderem alterar o sistema educativo do exterior. A direita progressista foi controlando os lugares disponíveis dentro das instituições, facilitando a lógica de controlo administrativo e técnico, através do conhecimento instrumental, e criando novas condições para a manipulação da consciência em detrimento da consciência (melhoria do conhecimento);

Tese 6 – A escola enquanto meio de reprodução social está a perder terreno como parte essencial no processo de socialização comparada com os mass media...;

Tese 7 – A escola e as despesas com a educação são, portanto, um desperdício de dinheiro para a sociedade, o local propício ao desenvolvimento do niilismo, oportunismo e pedantismo. A escola tem mais valor como um “parque de estacionamento” para crianças e jovens, libertando os pais durante umas horas ... as escolas parecem mais depósitos de mercadorias do que locais de aprendizagem;

Tese 8 – A falta de importância da escola é agora maior com o processo de globalização. A dialéctica do global/regional mostrar que a escola em vez de ser um espaço de emancipação é um local de autoritarismo, controlo, reprodução social e de comportamento disciplinar. A dinâmica do global está a destruir a dinâmica do controlo local dos estabelecimentos educativos, criando desafios que aqueles não podem ou não querem atingir.

fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender” (Leite, Gomes e Fernandes, 2000:7) é-lhe exigido que cumpra funções de *acumulação* (Apple, 1997). Isto é, são-lhe exigidos mandatos que, quer queiramos, quer não, são contraditórios no seu cumprimento.

Esta tensão é, pois, uma nova dimensão que começa a marcar as agendas actuais de debate sobre o papel da escola, e que, em nosso entender, justifica “novas” investigações no domínio das Ciências da Educação, designadamente no campo da Educação e Currículo.

III.1.3 - De um ensino uniforme a um ensino-aprendizagem diferenciados?

Assiste-se hoje a um momento de grande debate e questionamento em torno do papel da educação básica. Questiona-se o seu papel no processo de formação das crianças e jovens; os saberes que deve proporcionar; os processos que deve implementar para pôr em prática esses saberes; as condições em que se processa, etc., etc., etc. Questiona-se se o sistema educativo em geral e a escola, em particular, têm sido capazes de promover uma educação básica de qualidade que permita a todos os/as jovens formar-se e auto-formar-se. Isto é, questiona-se até que ponto a escola tem criado condições aos alunos (todos os alunos) para que, efectivamente, eles possam construir o seu processo de formação consolidando, de forma participada, reflectida e crítica, o seu projecto de vida, pessoal, social e profissional.

E é no seguimento destes enunciados, percursos dos princípios de uma escola democrática, que se tem vindo também a questionar: i) uma organização do currículo centrada numa lógica fortemente disciplinar e hierarquizada, que deixa aos professores um papel de transmissores do “programa” (melhor dizendo, do manual da disciplina) e aos alunos o papel de receptores desse saber; ii) uma acção didáctico-pedagógica que assenta em processos de ensino-aprendizagem homogeneizadores e numa relação educativa unidireccional; e iii) práticas de avaliação, estandardizadas e aplicadas de forma uniforme como se todos os alunos fossem iguais, por dentro e por fora.

Este tipo de questionamentos, enquadrando-se, como dissemos, numa análise mais ampla sobre a educação básica e o seu papel na formação das crianças e jovens, assume, no contexto actual, maior expressão dado que, como sabemos, a escola é hoje co-habitada por alunos com características sócio-culturais diversificadas. E é sobretudo este factor, a diversidade sócio-cultural dos alunos, que introduz mudanças nos discursos sobre a educação básica e nas formas consequentes de encarar a organização do currículo e os processos de ensino e de aprendizagem e, fundamentalmente, nos modos de organização do trabalho escolar.

A heterogeneidade é, de facto, uma realidade: a escola é hoje um “arco-íris”¹⁴² cultural e como tal têm que ser garantidas algumas condições que permitam que todas as “cores” (leia-se todos os alunos) possam brilhar, isto é, possam ter as mesmas oportunidades. E talvez decorrente desta situação de heterogeneidade da população escolar, a questão da igualdade de oportunidades, tem sido uma constante nos discursos oficiais¹⁴³, nos quais se afirma a importância de o sistema educativo e a escola garantirem condições de igualdade de acesso e de sucesso educativos a todas/os as/os cidadãs/ãos. Esta orientação tem estado presente, também, em diferentes medidas¹⁴⁴ que têm sido tomadas e que são tributárias da “escola de massas”, que preconiza(va) que, pelo menos, durante a escolaridade obrigatória, todas as crianças e jovens com idades correspondentes ao período definido para a escolaridade obrigatória, permanecessem na escola.

É, no entanto, de uma maneira geral, aceite que a igualdade de acesso oferecida pela “escola de massas” não tem sido acompanhada por uma igualdade de sucesso dos alunos, ou seja, que “o sucesso acontece de forma

¹⁴² A noção de “arco-íris de culturas” é utilizada por Boaventura Sousa Santos para chamar a atenção para “quanto a consciencialização da existência das diferentes cores do arco-íris (por outras palavras a consciência da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos) nos facultará a visão enriquecedora e estimulante da nossa cultura” (in Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Institut o de Inovação Educacional. Doc. retirado da Internet, não paginado.

¹⁴³ A igualdade de oportunidades está presente, de forma mais ou menos explícita, em documentos oficiais como a Constituição da República, a LBSE, o Pacto Educativo de 1996, os documentos organizadores dos currículos e da avaliação dos alunos, entre outros.

desigual, nos diferentes grupos sócio-culturais que constituem a população escolar” (Cortesão, L., s/d, p, 3). Porém, é também hoje aceite, que o insucesso educativo já não depende apenas das condições sócio-culturais desfavorecidas dos alunos e do seu processo de socialização, factos “que lhes tornava difícil atingir os saberes e culturas veiculadas pela escola (teoria do handicap sócio-cultural)” (*ibidem*).

Reconhece-se, antes, que o sucesso educativo depende de um conjunto de outros factores decorrentes também eles da própria escola, nomeadamente, o modo como ela funciona¹⁴⁵, o clima de ensino-aprendizagem que cria, o tipo experiências formativas que proporciona, o modelo de organização do currículo que adopta, etc. Ou seja, reconhece-se que a “forma como o currículo se organiza e (...) e os processos a que se recorre para ensinar e fazer aprender” (Leite, 2001a:30) são factores que “estão na base do desigual sucesso escolar dos alunos” (*ibidem*).

Sustenta-se, por isso, que uma escola que se deseja para todos tem de reconfigurar o currículo nacional, adequando-o aos contextos, por forma a nele incorporar os saberes e a cultura local e a ter por referência os interesses e as características da comunidade educativa e da população escolar. Admite-se, pois, que uma escola com estas características tem mais probabilidades de suscitar situações de ensino-aprendizagem significativas para os alunos e de neles desenvolver o gosto por aprender.

Reconhece-se, finalmente, que o sucesso educativo está directamente relacionado com a existência de práticas de ensino-aprendizagem interactivas e com o recurso a estratégias que estimulem a co-participação e a co-responsabilização dos alunos na sua formação. É nesta perspectiva que também se reconhece a necessidade da escola responder não só à dimensão do saber mas também às dimensões do “ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver com os outros” (*idem*:31) .

¹⁴⁴ Entre essas medidas refiram-se os Programas PIPSE, PEPT e ALFA.

¹⁴⁵ A este propósito, Cortesão, L. (s/d), considera que “a escola, a educação constrói-se e funciona habitualmente para o ‘aluno-tipo’, o tal ‘cliente-ideal’ pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento. A distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos é demasiado grande. As linguagens e os interesses divergem demasiadamente. Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece na escola actual ...” (documento retirado da internet, p 3).

Colocam-se, por isso, hoje novos desafios à escola e aos professores que passam por transformar “uma escola que por tradição se tem orientado pelos paradigmas da cultura única e da selecção por outra que aceite, numa dinâmica de inclusão, a diversidade social e cultural e assuma a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar” (Leite, 1996:8). Tais desafios implicam, por seu lado, que se reconheça à instituição educativa poder de decisão e aos professores autonomia para gerir o currículo.

Mas, como afirmamos, noutro lugar, “não podemos, no entanto, pensar que a mudança, de uma lógica meramente instrumental da escola para uma lógica orientada pelos princípios da comunicação, onde todos possam ter vez e voz, se faz sem a existência de um forte desejo de o querer fazer e de uma forte consciência ideológica do que isso implica do ponto de vista social. É necessário que se reconheça o acto educativo como acto social e a escola como uma organização (ou sistema social) promotora de mudanças sociais ou, pelo menos, preparada para responder aos desafios colocados pela sociedade” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:7).

Sendo neste entendimento de escola, de processo de ensino-aprendizagem e dos papéis dos actores educativos que faz sentido a ideia de flexibilização curricular e/ou de gestão participada do currículo, ela pressupõe, no entanto, “a criação de condições básicas, mas determinantes, e a existência de dispositivos que conduzam à melhoria das situações de ensino-aprendizagem e de organização do próprio currículo” (*ibidem*).

É no quadro destas ideias que, a seguir, percorremos o percurso do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” até à regulamentação da reorganização curricular do ensino básico.

III.2 - Do projecto de “Gestão Flexível do Currículo” à Reorganização Curricular do Ensino Básico

III.2.1 – O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”: Fundamentos, princípios e finalidades...

O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) surge na sequência da reflexão participada dos currículos do ensino básico, iniciada em 1996/97 e “lançado no quadro das políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação que o justifica, no sentido de melhorar a qualidade do sistema e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos”¹⁴⁶.

No relatório deste processo de reflexão sobre os currículos do ensino básico, a referência à diversidade sociocultural da população escolar é assumida como um dos grandes problemas com que se confrontam hoje as escolas e é enfatizada a necessidade de “contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos”¹⁴⁷ e ao reforçar a autonomia das escolas, enquanto condição para a concretização de práticas curriculares contextualizadas. Por isso, é na intenção de intervir a estes níveis que se justificou o projecto de GFC.

Os documentos orientadores deste projecto dão-nos conta das grandes preocupações político-educativas que sustentam a implementação desta medida de inovação curricular. Por um lado, a constatação de que a escolaridade básica constitui “o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida” e que, por isso, é uma etapa à qual é necessário dar mais atenção por ser “imprescindível para responder aos novos desafios pessoais e sociais” e, por outro, assume-se que são ainda muitos os alunos hoje “que não completam a escolaridade obrigatória na idade normal”¹⁴⁸. Reconhece-se, assim, que:

¹⁴⁶ Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, (1997:9).

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ DEB (1999:5). *Gestão Flexível do Currículo*. (Org. Paulo Abrantes).

i) “a escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca, na sociedade actual”;

ii) “a concretização do currículo tem sido baseada numa elevada carga horária lectiva dos alunos e centrada nos programas de um grande número de disciplinas isoladas umas das outras”;

iii) “não tem havido uma necessária articulação entre os três ciclos do ensino básico e com o ensino secundário”¹⁴⁹.

Estas constatações, em si resultantes do processo de “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, justificam a proposta de se “construir um currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico”¹⁵⁰, e que a implementação do designado Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” pretende concretizar.

Este Projecto expressa, pois, como grandes finalidades: “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo” (Despacho n.º 9590/99, nota introdutória).

Uma análise mais detalhada deste despacho mostra os enfoques do projecto de gestão flexível do currículo e os níveis a que se situam: o currículo, as escolas, os alunos, os professores e a relação da escola com a comunidade.

Ao nível do currículo, preconiza-se um entendimento de “gestão flexível do currículo” enquanto “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (*Ibidem*, Anexo).

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

Ao nível da escola, salienta-se a necessidade “de uma mudança gradual na organização, orientação e gestão ... (e na) construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos”.

Ao nível os alunos, aponta-se a importância da “criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico”.

Ao nível dos professores, enfatiza-se a importância do “desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores”.

Ao nível da relação escola-comunidade, sugere-se uma “maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que vise uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens” (Despacho nº 9590/99, Anexo, ponto 1).

Estamos, pois, perante uma situação em que se, por um lado, nos parece que os fundamentos e os princípios que justificaram a implementação do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” salientam, sobretudo, a importância de “assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/97, nota introdutória) por outro, parece-nos também que a concretização desta finalidade implica intervir em diferentes níveis (currículo, escola, alunos e professores, processo de organização do ensino e da aprendizagem) para que, efectivamente, possam ocorrer mudanças no sistema educativo, conducentes à melhoria da qualidade da educação e da formação dos alunos. Ou seja, a construção de situações de ensino e de aprendizagens com sentido para os alunos pressupõe que a escola e os professores organizem os processos de formação dos alunos de forma participada e partilhada e criem ambientes e climas de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento integral desses alunos.

Como sabemos, estes mandatos não são novos pois já na reforma curricular dos finais dos anos 80, a que nos referimos no capítulo II, se apelava para a importância de se instituir uma cultura de trabalho em equipa e

para a importância de uma intervenção educativa sustentada num Projecto Educativo de Escola.

E, nesta ordem de ideias, será que a instituição de uma cultura de trabalho colaborativo entre professores, entre professores e alunos e entre alunos, e a organização e construção de práticas de gestão curricular, preconizadas pelo projecto de GFC serão, algum dia, entendidas e apropriadas, pelos “agentes de terreno”, como condições indispensáveis para romper com “as lógicas de exclusão e de selecção, (e) para as substituir por dinâmicas de inclusão onde todos os alunos têm vez e voz” (Leite, C. e Fernandes, P. 2002:1).

Será que poderemos dizer, no futuro, que esta medida curricular traçou e marcou, firmemente, o caminho para um ensino e para uma aprendizagem diferenciadas de que falamos anteriormente?

III.2.1.1 – Dos princípios aos processos de gestão curricular: que lógicas e que modelos?

Os princípios que estão subjacentes ao projecto de GFC decorrem, como demos conta no ponto anterior, da reflexão sobre os currículos do ensino básico (1997) e do diagnóstico, feito pela tutela, aos problemas que, nessa data, marcavam o sistema educativo.

Sendo o despacho 9590/99 apresentado como o documento que actualiza “os princípios que regulamentam e orientam”¹⁵¹ os projectos de gestão curricular flexível é, no entanto, o anterior despacho 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho, que regulamenta o projecto de “gestão flexível do currículo”. E, nesse sentido, parece-nos interessante verificar que este último despacho, embora enuncie, na sua nota introdutória, os objectivos de apoiar e mobilizar as escolas na (para a) construção da sua autonomia e na realização de práticas de gestão do currículo, a verdade é que apenas determina as condições de adesão das escolas ao projecto de GFC e os modos de operacionalizarem os processos de gestão curricular. De facto, esperar-se-ia que o documento apresentador do projecto desse conta dos princípios que o orientam, o que não aconteceu.

¹⁵¹ Despacho 9590/99, nota introdutória.

Não será este facto um indicador de que houve, por parte da administração a necessidade de primeiro definir claramente as regras e os papéis de cada uma das partes envolvidas (administração, escolas e professores) e só depois clarificar os princípios que matriciam esta inovação curricular?

No despacho 4848/97 de 30 de Julho, definem-se como condições de adesão ao referido projecto, a necessidade de se formalizarem “protocolos entre o Departamento da Educação Básica e os estabelecimentos de ensino, após parecer das respectivas direcções regionais ...” (1) e aponta-se que “o desenvolvimento dos projectos será objecto de avaliação permanente, em termos a definir pelas partes envolvidas, devendo ser sempre salvaguardados os legítimos direitos dos alunos e das respectivas famílias no sentido de lhes ser assegurada a indispensável qualidade educativa das aprendizagens” (3).

Apesar do “clima de flexibilidade” que se desejava instituir nas escolas e no sistema educativo em geral e da importância que, do ponto de vista dos discursos, foi atribuída à instituição escolar e aos actores na construção de práticas de inovação curricular, o certo é que as escolas e os professores tiveram que se limitar às regras que foram definidas pelo ministério. Ou seja, se, por um lado, esta proposta curricular tinha (teve) como grande princípio apoiar a construção da autonomia das escolas incentivando-as à instituição de práticas de inovação curricular, a verdade é que as condições que foram expressas para a adesão a esta iniciativa, e a referência a processos de avaliação do desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexível, deixam antever claramente a tensão que continua a existir entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica” (Barroso, 1999), de que falámos no ponto I.2.2 deste trabalho, e que parece ter estado presente na regulação deste projecto.

Os despachos regulamentadores do projecto de GFC apresentam-nos argumentos concorrentes com estas ideias, nomeadamente quando é referida a criação de um conselho de acompanhamento¹⁵² do desenvolvimento dos

¹⁵² Este conselho de acompanhamento era, à altura, “presidido pela directora do DEB e composto pelos seguintes membros: dois representantes do DEB; um representante do IEE um representante da IGE; um

projectos de gestão curricular flexível, quando se enunciam os procedimentos a implementar pelas escolas e se explicitam os processos de tomada de decisão e as responsabilidades dos respectivos órgãos executivos e pedagógicos, e se definem os critérios para a análise dos projectos de gestão curricular, apresentados pelas escolas deixando-lhes o papel de concepção dos projectos, segundo essas regras.

Mas se esta parece ter sido a lógica que, do nosso ponto de vista, pode ter presidido à implementação e desenvolvimento do projecto de GFC, o certo é que não foi essa a intenção expressa pela administração. Aliás, é assumido como grande “bandeira” deste projecto a ideia de adesão voluntária das escolas, facto que, no entender da tutela, confere um sentido inovador ao processo de implementação e de desenvolvimento desta proposta curricular e que a afasta consideravelmente de outras propostas que a antecederam. Será mesmo assim?

A este propósito não podemos deixar de lembrar algumas intenções que estiveram subjacentes à reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 como sejam a ideia de centrar a reforma na escola e o princípio da escola pluridimensional com incentivo à iniciativa local - através da construção de projectos multidisciplinares e do estabelecimento de parcerias - e que foram, na altura, assumidos pela tutela como grandes lemas que, em seu entender, conferiram um sentido inovador à organização escolar e ao currículo. A este propósito o então Secretário de Estado da Educação, Joaquim Azevedo, refere “(...) aliás, nós tínhamos um autocolante que acompanhou todas as nossas medidas que era: em cada escola fazer a reforma, porque era a perspectiva de que é em cada escola, em cada contexto que as pessoas têm de reunir os recursos que têm nessa organização, são eles que têm de pensar como é que vão fazer”¹⁵³.

Mas, como sabemos, estas não foram intenções concretizadas. Como demos conta no pontos 1 e 2 do capítulo II tratou-se de uma reforma curricular

representante de cada uma das DRE's; dois representantes dos estabelecimentos de ensino envolvidos nos processos de GFC; três especialistas de reconhecida competência nos domínios do desenvolvimento curricular e da organização e gestão da formação de professores”. (Despacho 4848/97).

¹⁵³ Enunciado retirado da entrevista realizada, anexo nº IV A.

com um carácter fortemente centralizado e com uma matriz marcada pelo enfoque tecnicista.

No contexto da actual reorganização curricular do ensino básico, também a Secretária de Estado da Educação considera que esta é “uma reorganização cuja metodologia foi completamente diferente porque partiu-se das escolas...houve um dia em que os professores leram os programas uns dos outros...e esta reorganização (...) vem depois de todo o processo de autonomia e gestão das escolas, dos agrupamentos estarem no terreno, com uma revisão dos estatutos dos professores (...) e com um trabalho de formação contínua muito grande ...”¹⁵⁴. Podemos também aqui fazer um paralelismo com a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90. A este respeito, o então Secretário da Educação, Joaquim Azevedo é peremptório quando afirma “na implementação da reforma curricular houve imenso apoio da administração e do ministério ... foi nessa altura que se criaram os CAE’s (foram reorganizados) (...) as DRE’s foram redimensionadas, houve uma equipa que se criou (...) e que percorreu o país todo, fez imensa formação de professores, acompanhamento destes processos de alteração, nomeadamente, a questão não só dos planos de estudos, mas, também, depois, no próprio sistema de avaliação (...) houve imenso trabalho”.

Hoje, (finais dos anos 90/início dos anos 2000) o Director do DEB considera também que o modelo que esteve subjacente ao projecto de GFC é “um modelo diferente do modelo de organização curricular tradicional ... é um modelo em que há um conjunto de ideias, em que as escolas aderem voluntariamente e que nós vamos acompanhando ... é um processo extremamente interessante de caminho a percorrer”¹⁵⁵. Em sua opinião o processo de mudança actual é um processo baseado na ideia de “uma maior autonomia e responsabilização da escola e ao mesmo tempo num maior reconhecimento do seu papel essencial na mudança e, portanto, baseado numa ideologia de inovação não como um processo instantâneo, mas muito mais

¹⁵⁴ Enunciado retirado da entrevista que realizámos, em Novembro de 2000, anexo nº VI A.

como um processo partilhado e participado com os intervenientes no terreno, com os professores ... com os alunos, com os encarregados de educação e com a comunidade escolar em geral”.

É um modelo em que a inovação “aparece como um processo de experimentação, observação, experimentação e ajustamento ... e que pressupõe entender as mudanças do ponto de vista do sistema educativo “como mudanças que se vão fazendo à medida que se vai introduzindo e interagindo entre quem concebe e quem executa e que se vão ajustando”¹⁵⁶.

Porém, o ponto de vista da administração, expresso no discurso do Director do DEB, em relação aos caminhos do projecto de GFC, deixa antever, no entanto, a ideia de que esta medida curricular seria, mais cedo ou mais tarde, balizada por um decreto que não deixará, do nosso ponto de vista, tanta margem para a manutenção do “espírito de voluntariado” de que partiu.

Na verdade, apesar dos discursos dos responsáveis pela concepção do projecto de GFC se inscreverem num registo do entusiasmo e de crença não só pelos princípios que o sustentam mas, também, pela forma como tem vindo a ser implementado no terreno, o certo é que esses responsáveis reconhecem que “há-de haver uma lei que num certo momento será para todos”¹⁵⁷.

Este reponsável pela administração educativa, reforça, no entanto, a ideia de que o que “chamamos uma gestão verdadeiramente do currículo ... é um processo é um caminho que se vai construindo e que vai sendo percorrido e vai encontrar estados de maturidade bastante diferentes... É um caminho (que) vai dar origem, num certo momento, a uma organização curricular do ensino básico diferente mas eu julgo que, num certo sentido, essa adesão vai continuar”¹⁵⁸.

Face a esta postura interrogamo-nos até que ponto a finalidade deste projecto de “assegurar uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas” (despacho 9590/99, nota introdutória) é uma finalidade que traduziu uma intenção político-educativa que visa(ou) desenvolver a longo prazo uma cultura de autonomia curricular nas escolas ou, apenas, significou o

¹⁵⁵ Enunciado retirado da entrevista que realizámos, em Novembro de 2000, ao Director do Departamento de Educação Básica, Paulo Abrantes anexo nº VII A.

¹⁵⁶ *Ibidem..*

¹⁵⁷ *Ibidem.*

cumprimento, “a curto prazo”, por parte de algumas escolas, de um conjunto de princípios educativos e curriculares, definidos pela tutela.

No quadro desta interrogação abordamos, no ponto seguinte do trabalho, a questão *“Do plano das intenções ao plano das (im)posições: a regulamentação da reorganização curricular”*.

III.2.2 – Do plano das intenções ao plano das (im)posições: a regulamentação da reorganização curricular

A análise da “passagem” de adesão voluntária das escolas ao Projecto de GFC para uma situação de “obrigatoriedade” de cumprimento de um normativo (Dec. Lei 6/2001) ganha sentido, no contexto da nossa investigação, sobretudo quando percebemos que o argumento maior, apresentado pelos responsáveis da administração educativa como justificativo da grande diferença entre esta medida curricular, e a reforma que lhe antecedeu, se situa ao nível da sua metodologia de implementação no terreno.

E se ao nível dos discursos, proferidos pelos responsáveis pela concepção e implementação da reorganização curricular, se afirma que os princípios da flexibilização curricular não são regulamentáveis, o certo é que aquela proposta curricular, ao preconizar modos de trabalho pedagógico assentes em práticas colaborativas e de “gestão curricular” - que promovam o sucesso educativo de todos os alunos - aponta para um entendimento de currículo e para uma organização escolar que induzem e/ou “empurram” os professores para uma nova forma de estar na escola e no ensino.

As questões que se nos colocam, e que se prendem com as lógicas que estiveram subjacentes à implementação do projecto de GFC atrás referidas, são, por um lado, saber em que medida a filosofia que matriciou esta inovação curricular se disseminará às escolas “não aderentes” uma vez que não lhes foram dadas as mesmas condições de iniciativa própria, de reflexão, de partilha e de acompanhamento por parte da administração - conducentes à construção de práticas de gestão curricular. E, por outro, questionar até que ponto este

¹⁵⁸ *Ibidem.*

processo de passagem do plano das intenções para o plano das imposições, não contribuiu para a emergência de novas desigualdades sociais, de que falamos no primeiro capítulo deste trabalho, ao exigir a todas as escolas que concebam e desenvolvam Projectos Curriculares de Escola e de Turma e orientem a sua intervenção educativa por processos de co-participação e co-responsabilização, quando, na verdade, elas estão em situações de partida desiguais.

E estas questões são tanto mais verdadeiras quando confrontamos o apoio que as escolas envolvidas tiveram e estão a ter, por parte da administração, com o apoio das escolas “não aderentes”. Esta afirmação resulta não só do conhecimento real da situação, pelo papel que temos tido no acompanhamento às “escolas aderentes” e “não aderentes”, como também é expressa pelo Director do DEB quando refere: “nós produzimos e encomendámos bibliografia de apoio nesta área ... tanto à volta desta ideia de currículo e de gestão curricular como das áreas disciplinares específicas ... temos um processo de acompanhamento das escolas que estão neste projecto de GFC e que é um processo que tem consistido em dois tipos de coisas: por um lado, reuniões de trabalho com escolas ou inter-escolas por regiões e por zonas de análise das experiências, levantamento das dificuldades e de discussão de caminhos a seguir, e por outro, um caminho também de formação, têm sido promovidas algumas acções de formação para professores dessas escolas”¹⁵⁹.

E se acreditamos que este acompanhamento, formação e apoio às escolas, envolvidas no projecto de GFC, permitiu a alguns professores aprofundar uma reflexão em torno dos princípios que sustentam aquele projecto e consolidar caminhos de inovação curricular local e, a outros, legitimar algumas práticas que já vinham a ser desenvolvidas, o certo é que, no caso das escolas que não percorreram este caminho, estes efeitos serão concerteza mais demorados.

Do trabalho que temos vindo a realizar, percebemos que este “movimento de escolas envolvidas no projecto de GFC” foi/é gerador de novas sinergias e de novas dinâmicas, quer no interior de cada escola, quer na interacção entre

¹⁵⁹ *Ibidem*.

elas, pelos espaços de partilha e de troca de experiências que se institui no seio deste movimento, uns gerados pelas próprias escolas, outros formalmente organizados pelo Departamento de Educação Básica.

Esta é, aliás, uma ideia também legitimada pelo Director do DEB quando refere: “este projecto de GFC tem sido responsável por encorajar e legitimar práticas de muitas escolas e divulgar as novas ideias de uma maneira que é mais eficaz do que através de medidas legislativas. Nós hoje estamos a assistir em Portugal a um fenómeno que eu acho que (não) é um fenómeno novo... que é com este projecto da GFC, com a maior autonomia das escolas, estamos a assistir a casos em que escolas constroem as suas orientações curriculares, os seus projectos, tomando como exemplo o que é feito noutras escolas, são as próprias escolas que convidam professores de outras escolas que estão há mais anos a fazer esse tipo de trabalho ... e assim constroem saber, alargam o debate em torno da gestão curricular”¹⁶⁰.

A reflexão que aqui queremos fazer fica beneficiada e amplia-se se recorrermos aos resultados do “Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo”, relativos a 93 escolas envolvidas nesta iniciativa, e apresentados pelo DEB em relatório, no ano lectivo de 1999/2000. Percebemos que os reflexos do projecto de GFC (que foram situados ao nível da organização das escolas, do desenho curricular, e da enunciação de vantagens e de desvantagens decorrentes da organização adoptada dos tempos lectivos), para além de serem bastante díspares, entre as escolas, são ainda muito ténues.

No que se refere às opções tomadas em relação ao desenho curricular e à organização dos tempos lectivos, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico verifica-se que “as escolas (...) que responderam a esta questão (17), tendem a realçar as (opções) que se prendem com as novas áreas curriculares”¹⁶¹, assumem formas variadas de organização do tempo¹⁶² e nem todas incluem as

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Gestão Flexível do Currículo. Relatório – ano lectivo 1999-2000, ponto 2 – Reflexos na organização das escolas – 1º ciclo. Documento não paginado.

¹⁶² No que “respeita às novas áreas, a distribuição lectiva é, na sua maioria, expressa em horas no que respeita à expressão físico-motora e artística, à EMRC e às áreas de enriquecimento curricular” (*ibidem*).

três áreas (curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado) no currículo¹⁶³.

Também no 2º ciclo¹⁶⁴, “as soluções encontradas pelas escolas para a distribuição dos tempos lectivos ... são bastante díspares”¹⁶⁵, embora se verifique que “a maior parte das escolas se organizaram em tempos de 50 m”¹⁶⁶. Quanto ao 3º ciclo¹⁶⁷ “verifica-se uma situação idêntica à que foi apontada ... para o 2º ciclo”¹⁶⁸.

Relativamente ao ponto “Vantagens e desvantagens decorrentes da organização adoptada dos tempos lectivos”, os dados são apresentados de forma generalizada tendo em conta as dimensões: Blocos de 90m; Docentes; Alunos e Escola. No quadro síntese nº 8 colocamos em confronto, as duas vertentes de análise, *Vantagens e Desvantagens*, de modo a percebermos qual das duas tem maior peso, segundo este “observatório da GFC” e que diferenças há assinalar.

¹⁶³ Das 17 escolas que responderam ao inquérito: apenas 13 referem ter incluído a Área de Projecto no currículo; 12 a Área de Estudo Acompanhado e 11 a Área de Educação para a Cidadania.

¹⁶⁴ Das 76 escolas inquiridas, 75 responderam à questão “Reflexos na organização das escolas – desenho curricular”.

¹⁶⁵ DEB (2000). “Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo – ano lectivo 1999/2000”. Documento não paginado.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ Das 35 escolas inquiridas, responderam 32.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

Quadro síntese nº 8 - Vantagens e desvantagens decorrentes da organização adoptada dos tempos lectivos, apontadas por 93 escolas, envolvidas na GFC em 1999/2000¹⁶⁹

Vertentes → Dimensões	Vantagens	Desvantagens
Blocos de 90m	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de metodologias mais diversificadas; - Consolidação de conteúdos após a exposição; - Ambiente mais calmo na escola e dentro da sala de aula com a anulação de intervalos de 50 em 50 m; - Menor número diário de disciplinas; - Ambiente geral da escola mais calmo, reflectindo-se numa maior limpeza dos espaços interiores e exteriores, assim como a redução de conflitualidades entre os alunos; - Apoio mais individualizado por parte dos docentes aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. 	<p><u>NÃO HÁ REFERÊNCIAS</u></p>
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Maior diversificação das práticas pedagógicas, nomeadamente mudanças de estratégias e implementação de uma vertente mais prática das aprendizagens; - Menor número de professores por turma; - Tempo lectivo facilitador de trabalho mais centrado no aluno; - Libertação de tempos lectivos semanais comuns para trabalho docente em conjunto, de modo a permitir reuniões de conselho de turma; - Definição de uma actuação pedagógica em função da organização da carga horária estabelecida e da sua distribuição semanal; - Gestão do tempo pedagógico, sem mudanças acentuadas e repentinas para além das de carácter estrutural e didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior dificuldade na substituição de professores em caso de ausência; - Dificuldade em manter a continuidade da disciplina com apenas um bloco semanal, no caso de ausência do professor; - Dificuldade por parte dos docentes em encontrar metodologias ajustadas à nova organização.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Maior qualidade das aprendizagens; - Maior capacidade de trabalho pedagógico e cooperativo; - Rentabilização dos tempos dos trabalhos dos alunos; - Melhoria do clima relacional professor/aluno; - Melhor gestão do tempo uma vez que os alunos permanecem mais tempo na mesma sala de aula; - Redução do nº de matérias tratadas por dia; - Maior concentração por parte dos alunos devido à diminuição de interrupções lectivas; - Desenvolvimento de actividades de pesquisa que envolvam trabalho/utilização de novas tecnologias de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de existência de entraves ao sucesso educativo em caso de dificuldades na relação professor/aluno; - Redução da concentração dos alunos, caso as tarefas propostas não sejam favoráveis ao desenvolvimento de actividades autónomas; - Surgimento de indisciplina devido ao grau de saturação atingido pelos alunos nas aulas de 90 minutos sem intervalo; - Dificuldade em gerir alguma impaciência e ansiedade dos alunos pelo intervalo, na fase inicial de organização de 90 m.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Maior trabalho de experimentação, trabalho de pesquisa, assiduidade na utilização da biblioteca e salas de computador; - Redução do ambiente de agitação nos intervalos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na interligação entre as várias escolas e os diferentes ciclos; - Dificuldade na elaboração de horários pelo facto de continuarem a existir disciplinas que apenas necessitam de um tempo de 45 m (educação para a Cidadania e EMRC) e das disciplinas de 1 bloco de 90 m mais 45 m (ex. Hist e Ing); - Rupturas organizacionais e metodológicas no trabalho desenvolvido provocadas pela mobilidade docente.

¹⁶⁹ DEB. (2000). "Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo – ano lectivo 1999/2000". Doc. não paginado.

Um análise breve deste quadro permite-nos constatar por um lado, que o número de itens apresentados na vertente *Vantagens* é consideravelmente maior em todas as dimensões em análise do que na vertente *Desvantagens* e, por outro, que não são apresentadas desvantagens em relação à dimensão blocos de 90 minutos.

Apesar disso, constatamos a existência de um grande paralelismo entre alguns itens apresentados na vertente *vantagens* com outros apresentados na vertente *desvantagens* o que em si parece anular o efeito das vantagens enunciadas.

A título de exemplos:

- ao nível dos docentes, na vertente *Vantagens*, o indicador “maior diversificação das práticas pedagógicas, nomeadamente mudança de estratégias e implementação de uma vertente mais prática das aprendizagens” parece ser anulado na vertente *Desvantagens* pelo indicador “dificuldades por parte dos docentes em encontrar metodologias ajustadas à nova organização”;
- ao nível dos alunos, na vertente *Vantagens*, o indicador “Maior possibilidade de trabalho prático e cooperativo” parece ser anulado na vertente *Desvantagens* pelo indicador “Redução da concentração dos alunos, caso as tarefas propostas não sejam favoráveis ao desenvolvimento de actividades autónomas” e o indicador “Melhoria do clima relacional prof/aluno”, parece ser anulado pelo indicador “Possibilidades de existência de entraves ao sucesso educativo em caso de dificuldades na relação prof/aluno”;
- ao nível da escola, na vertente *Vantagens*, os indicadores “Maior trabalho de experimentação, trabalho de pesquisa, assiduidade na utilização da biblioteca e salas de computador” e “Redução do ambiente de agitação nos intervalos” parecem ser anulados na vertente *Desvantagens* pelos indicadores “Dificuldades na elaboração de horários pelo facto de continuarem a existir

disciplinas que apenas necessitam de um tempo de 45 min (Educação para a Cidadania e EMRC) e das disciplinas de 1 bloco de 90 min mais 45 min (ex: Hist. E Inglês) e “Ruputras organizacionais e metodológicas no trabalho desenvolvido provocadas pela mobilidade docente”.

Estes exemplos, relativos às opções tomadas sobre o desenho curricular e a organização dos tempos lectivos, e à enunciação de vantagens e desvantagens decorrentes dessa organização, nas 93 escolas envolvidas, em 1999/2000 no projecto de GFC, ao permitirem-nos constatar a disparidade dos caminhos seguidos¹⁷⁰, permitem-nos também inferir sobre os grandes obstáculos que se colocam aos professores e às escolas na concretização dos princípios que matriciam aquela proposta curricular.

Levam-nos, por outro lado, a consubstanciar as ideias atrás referidas sobre as dificuldades das escolas, que estão agora a dar “os primeiros passos”, na organização dos tempos lectivos e nas opções sobre o desenho curricular, bem como na definição de modos de organização do currículo. Para estas escolas, o tempo de reflexão e de apropriação dos princípios, não foi, efectivamente, o mesmo. E as “exigências” por parte da administração parecem ser as mesmas: cumprir o que está definido nos normativos: Dec- Lei 6/2001 e despacho 30/2001. É, pelo menos, esta a preocupação explicitada pelas escolas que só a partir da regulamentação da reorganização curricular do ensino básico, através do Dec. 6/2001, começaram (tiveram que começar) a “dar os primeiros passos”.

As preocupações que marcam os discursos dos responsáveis da maioria destas escolas prendem-se, de facto, com o cumprimento dos normativos e a necessidade de conceberem (desenharem) o PCE e o PCT, muito mais do que com preocupações em entender os princípios que estão subjacentes a esta reorganização curricular ou em construir espaços de reflexão e de auto-

¹⁷⁰ Ver também, os resultados referentes à “Gestão das disciplinas/áreas disciplinares” na qual “não são apresentadas alterações significativas” e à “Articulação entre as diferentes componentes curriculares” em que a ênfase é colocada nas três áreas curriculares não disciplinares, enquanto espaços potenciadores de práticas de integração curricular, mas em que também sobressai uma ideia de existência de “grande diversidade de opiniões”.

formação que permitam consolidar uma cultura de colaboração no interior de cada escola e/ou agrupamento. De um maneira geral, estão preocupadas/os em elaborar o PEE; querem saber como fazer um PCE; como fazer um PCT; como definir critérios de avaliação, etc, etc, etc,. Há nitidamente uma preocupação de responder às solicitações da administração mais do que a de construir um caminho próprio e com sentido para o contexto.

No momento presente, são, pois, diversificadas as situações em que se encontram as escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e os agrupamentos e são também diferentes os estados de maturidade de cada um/a relativamente aos princípios que estão subjacente à reorganização do currículo e às práticas de gestão curricular. Talvez seja, por isso, que são também muito diversificadas as reacções e os sentimentos dos professores em relação à reorganização curricular do ensino básico.

Em concordância com estas ideias, demos já conta, noutro lugar¹⁷¹, das reacções de alguns professores aos princípios da reorganização curricular do ensino básico. O quadro síntese nº 9 sistematiza as reacções desses professores.

¹⁷¹ Leite, C. e Fernandes, P.(2002a). "Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola para todos". In *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB

Quadro síntese n.º 9 - Reacções dos professores aos princípios da actual Reorganização Curricular do Ensino Básico¹⁷² dos finais dos anos 90/início dos anos 2000

Oposição	Dificuldade de pôr em prática	Adesão (reacções de entusiasmo e procura de “caminhos” de inovação curricular)	Legitimação de práticas já desenvolvidas
“Agora exigem que se faça um Projecto Curricular de Escola, um Projecto Curricular de Turma, um Plano de Actividades...e sei lá mais o quê ... e nada disto vai melhorar a educação”.	“Nós, com este tipo de organização escolar não temos tempo nem possibilidades de trabalhar em equipa”.	“Temos agora algumas condições para trabalhar de forma mais articulada e em equipa”.	“Para mim, isto não é novidade ... sempre trabalhei assim ... sempre procurei envolver os meus alunos, sempre definimos modos de acção conjunta no conselho de turma”.
“À custa do Projecto Curricular de Escola tenho gasto ‘montes’ de horas que tiro à minha vida pessoal e até à preparação das aulas...e ainda não percebi para quê!”.	“Os aspectos teóricos já nós os percebemos ... agora o difícil é pô-los em prática”.	“Agora não me sinto tão só... o meu trabalho tem mais sentido pois é pensado no conselho de turma com os meus colegas”.	“Eu sempre valorizei muito o envolvimento e a participação dos alunos na planificação do trabalho e na sua avaliação ... talvez precise agora é de me articular mais com os meus colegas...mas isso não me parece difícil ...”.
Trabalho em equipa ... que vantagens me traz para a minha forma de ensinar e para a formação dos alunos?”.	“O conselho de turma precisa de reunir para pensar no Projecto Curricular de Turma ... para a semana precisamos de reunir ... temos de pensar no trabalho a fazer nas três áreas curriculares não disciplinares ... como é possível trabalhar assim?”.	“Ainda temos muitas dúvidas, mas estamos a trabalhar, pois queremos uma educação melhor. Por isso, já estamos a fazer o levantamento dos interesses dos alunos ... já fizemos uma assembleia de turma ...”.	“Na nossa escola sempre trabalhamos numa metodologia de trabalho de projecto e, por isso, já estamos habituados a isso ...”.
“Para mim a tarefa do professor é ensinar ... e estes novos discursos apenas servem para criar confusão sobre o nosso papel”.	“Nós ainda temos que compreender bem o que é que se espera de nós...ainda não temos todos o mesmo entendimento de PEE, de PCE, de PCT... isto já para não falar nas áreas curriculares não disciplinares”.	“Estamos, agora, a trabalhar em equipas e a discutir sobre como fazer o Projecto Curricular de Escola ... já debatemos e já tomámos algumas decisões ... já definimos linhas de orientação ... agora precisamos de começar a organizar-nos para pensar no Projecto Curricular de Turma”.	“Nós não tivemos grandes dificuldades em construir o Projecto Curricular de Escola (...) pois já tínhamos o hábito de repensar o currículo nacional”.
“Isto é uma ideia de gabinete ... e vontade de dizer que se está a mudar. O que era preciso era formar os professores para saberem ensinar e transmitir valores nacionais”.	“A questão da interdisciplinaridade ... como é possível desenvolver uma intervenção nesta lógica se nem toda a gente percebe bem o que isso é?”.	“Ao nível do Conselho de Turma as coisas têm corrido melhor do que o habitual. Sinto que estamos mais articulados e penso que os alunos vão conseguir realizar uma melhor aprendizagem”.	“Mesmo a questão do PCT... nós já estávamos habituados a discutir nos conselhos de turma e a definir conjuntamente processos de trabalho ... esta prática ajudou-nos muito agora na elaboração do PCT”.
“Fazer um projecto curricular de escola não faz sentido. Para mim o que interessa é o que cada professor faz, no âmbito da sua disciplina e dentro da sua sala de aula com os seus alunos, independentemente do que fazem os outros professores”.	“Uma das questões que nos está a levantar muitas dúvidas e angústias é a questão da avaliação ... como vamos definir os critérios de avaliação?”.	“Os alunos andam entusiasmadíssimos com o projecto que estão a desenvolver, mas nós também”.	“Para resolvermos certos problemas da escola, já trabalhávamos em blocos de 90 minutos ... e isso obrigou-nos a novas metodologias”.
“Eles não conhecem os alunos que temos e com o princípio de uma escola para todos estão apenas a contribuir para diminuir o nível de exigência da formação”.	“(…) o problema é que temos alunos tão difíceis ... e tão diferentes que é difícil construir projectos curriculares de turma que atendam a todos ao mesmo tempo”.	“Eu acredito nos princípios e defendo uma escola que promova o sucesso educativo de todos os alunos ... é por isso que procuro sempre atender aos seus interesses expectativas e motivações”.	“Nós só tivemos apenas que nos reunir todos para definir alguns aspectos relativos à organização dos horários e de algumas linhas de orientação (...) nos diferentes departamentos e na articulação com os coordenadores de ano e destes com os directores de turma”.

¹⁷² Leite, C. e Fernandes, P. (2002a:44). As frases constantes do quadro foram recolhidas em sessões de trabalho com professores dos 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino básico, do grande Porto, no âmbito do acompanhamento que temos vindo a fazer às escolas, umas envolvidas no projecto de GFC e outras não.

Os dados presentes neste quadro permitem-nos, de forma bastante clara, afirmar que se vive, actualmente, no ensino básico, por parte das escolas e dos professores, um clima mitigado de sentimentos, que configura caminhos muito díspares e até opostos.

E a questão que se nos coloca, finalmente, é saber em que medida será ou terá sido justo para as escolas e para os professores “não aderentes” ao Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” terem sido envolvidos num *movimento* cujos protagonistas (as escolas *aderentes*) partilham (alguns desde 1997) experiências e saberes entre si, discutem os princípios e as intenções que lhe estão subjacentes e reflectem sobre modos e processos de gestão curricular e de envolvimento dos alunos nas situações de ensino e de aprendizagem e na sua avaliação .

A questão é saber, pois, qual a legitimidade para (im)pôr a “circular” na mesma direcção e à mesma velocidade, escolas que não estão nas mesmas condições de partida: umas tiveram acesso ao “código” mais cedo e, por isso, conhecem as regras que lhes permite avançar já com uma certa autonomia e confiança, outras conhecem o código mas têm ainda muita insegurança nas regras e outras não conhecem ainda nem o código nem as regras nem a direcção a seguir.

Esta nossa preocupação parece ser reforçada pelas próprias recomendações feitas por Alonso *e al.* (2001:51)¹⁷³ quando referem que a “proposta de Reorganização Curricular que resultou do projecto de GFC terá potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reunam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo, que levem progressivamente a comunidade educativa a confrontar e reconsiderar as concepções e práticas curriculares ainda predominantes na cultura escolar”.

Estas recomendações, para além de legitimarem as nossas ideias relativamente aos climas diversificados que se vivem actualmente nas escolas

¹⁷³ Importa, a este respeito ver o conjunto de recomendações apontado pelo grupo de avaliadores externo do projecto de GFC e que se situam aos níveis de: Desenvolvimento Curricular, p, 52; Desenho Curricular, p, 54; Integração curricular, p, 56; Referenciais de competências, p, 57; Projecto Curricular, p 59; A especificidade do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico; Desenvolvimento Organizacional, p, 61; Cultura e Avaliação, p, 63.

do ensino básico, parecem querer significar também que nem todas as escolas têm as mesmas características e condições, que nem todas as escolas envolvidas foram capazes de inovar e de gerir o currículo e, que, portanto há uma necessidade maior de apoio, por parte da administração, às escolas “não aderentes” não só ao nível dos recursos e condições, como de formação.

Sabemos, contudo, que continua a existir um forte investimento por parte do DEB não só na formação como no apoio e acompanhamento às escolas. Temos, no entanto consciência que esse apoio e essa formação não chega ainda ao mesmo tempo a todas as escolas e com a mesma intensidade e qualidade.

Aliás, esta é também uma preocupação do próprio DEB, explicitada na última brochura¹⁷⁴ de apoio à implementação do Dec. 6/2001, quando aponta um conjunto de sugestões, propostas e iniciativas de formação, umas já em curso, outras planeadas, e quando refere a necessidade de “estas iniciativas não poderem dispensar ou substituir o desenvolvimento de processos de formação continuados, envolvendo grupos de professores de cada escola e realizados em estreita ligação com a própria acção pedagógica e o seu contexto” e sugere que “a formação deverá prosseguir, nos casos em que já decorre, ou iniciar-se, nos restantes casos de modo a envolver um número crescente de professores nos próximos anos lectivos” (DEB, 2001:9).

Nestes enunciados, está bem patente a consciência do caminho que ainda há a percorrer e a necessidade de um forte apoio, por parte de todos, (administração, órgãos de gestão e pedagógico das escolas, professores, entidades formadoras etc) para que não se perca o que já foi construído.

Tendo como pano de fundo as questões que neste ponto do trabalho desenvolvemos, inquieta-nos, de facto, saber que, após quatro anos de experiência de inovação curricular, construída e partilhada com as escolas e a partir delas, no âmbito do projecto de GFC se tenha passado, de forma inócua, para uma situação normatizada que baliza experiências e situações tão díspares e com pontos de partida tão diferenciados. E quando ouvimos dos responsáveis administrativos “que aquilo que podemos fazer agora para não repetir os erros

¹⁷⁴ Estamos a referir-nos à brochura *A reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Abrantes, P. (Org). (2001): DEB.

do passado, mais do que estar com pressa de mudar outra vez os programas (...) é exactamente mudar a metodologia de inovação, os processos...”¹⁷⁵ e que “a gestão flexível do currículo não é algo que se possa decretar para vigorar a partir de um determinado momento, constituindo um processo que se constrói de forma gradual e devidamente apoiada”¹⁷⁶ não se devendo “confundir o quadro legal que se estabelece para todo o país com os processos de gestão flexível do currículo a desenvolver por cada escola no âmbito do seu projecto educativo”¹⁷⁷, a nossa inquietação acentua-se porque sentimos estar a viver uma situação, em alguns casos, já repetida no passado.

III.2.3 – A Reorganização Curricular do Ensino Básico

III.2.3.1- Princípios gerais e orientadores

Os princípios gerais que estão subjacentes à reorganização curricular do ensino básico¹⁷⁸ retomam uma concepção de currículo nacional que entronca nos objectivos definidos na LBSE (Lei nº 46/86) para o ensino básico e que são expressos em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação. Essas orientações definem o conjunto de competências a ser trabalhadas em cada um dos ciclos do ensino básico, bem como o perfil de competências e todo o conjunto de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos (art. 2, ponto 2).

Apresentam-se como estratégias de concretização do currículo nacional, adequando-o às situações reais, os Projectos Curriculares de Escola (PCE), que devem ser aprovados e avaliados pelos órgãos de administração e de gestão (art. 2, pontos 3 e 4) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT) que visam adequar

¹⁷⁵ Enunciado retirado da entrevista realizada ao Director do DEB em 25 de Novembro de 2000, anexo V B

¹⁷⁶ Abrantes, P. (Org). (2001). *A reorganização curricular do ensino básico, princípios, medidas e implicações*, DEB, p 38. Documento de apoio à implementação do Dec nº 6/2001.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Tomamos aqui como referência o Dec.-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e a brochura “A reorganização do ensino básico, princípios, medidas e implicações” (DEB, 2001), que apoia a reorganização curricular após a sua promulgação com o referido decreto.

o currículo nacional às especificidades de cada turma e que devem ser concebidos, aprovados e avaliados pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou conselho de turma, consoante os ciclos.

Quanto aos princípios orientadores da organização e gestão do currículo ressaltam como ideias nucleares:

- A coerência e sequencialidade entre os ciclos;
- A integração do currículo e avaliação devendo esta ser um elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- A existência de áreas curriculares disciplinares e de áreas não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes;
- A integração da educação para a cidadania como área transversal ao currículo;
- A valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas;
- A racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- O reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto;
- A valorização de diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem ... com recurso a tecnologias de informação e comunicação;
- A diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos.

São estes princípios, gerais e orientadores da reorganização curricular do ensino básico (Dec. n.º 6/2001), que sistematizamos no quadro síntese n.º 10.

Quadro síntese nº 10 – Princípios gerais e princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico – Dec. nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Princípios gerais	Princípios orientadores
<ul style="list-style-type: none"> - o entendimento de currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico ... tomando pro referência os desenhos curriculares presentes no Dec. Nº 6/20001”; - a definição de um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos; - a definição de um perfil de competências terminais; - a definição de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos; - a concepção e desenvolvimento de PCE e de PCT como estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma. Os primeiros são concebidos, aprovados e avaliados pelos órgãos de administração e gestão; os segundos, são concebidos e avaliados pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Dec-Lei nº 6/2001). 	<ul style="list-style-type: none"> a) coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; b) integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; d) integração com carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas...; f) racionalização da carga horária lectiva semanal; g) reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; h) valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino a actividades de aprendizagem... visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida; i) diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Este princípios aqui sintetizados, manifestam enfoques: no aluno, na transversalidade curricular da educação para a cidadania e no reconhecimento

da autonomia escola - que permita de forma sustentada definir, desenvolver e avaliar um projecto de desenvolvimento do currículo adequado às situações reais - que parecem legitimar as ideias de que as políticas e os discursos educativos, neste final de século, procuram atribuir à educação e às escolas um novo mandato. Um mandato educativo que, como dissemos, assume um outro entendimento da utilidade da educação, orientado agora por preocupações mais de ordem social. Ou seja, um mandato que atribui maior protagonismo às escolas, aos professores e aos alunos, que preconiza a recontextualização do currículo nacional e que valoriza a diversidade de metodologias e estratégias, tendo em conta a criação de condições que favoreçam uma formação integral das crianças e jovens.

III.2.3.2 - A Proposta de Organização Curricular: Que matrizes? Que desenhos?

A proposta de organização curricular para o ensino básico decorre dos princípios gerais e orientadores atrás referidos. Estes princípios apontam para uma organização da acção pedagógica e escolar sustentada no trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, e apontam para a vivência de situações de ensino-aprendizagem que sejam significativas para todos os alunos e alunas. A concretização deste princípios pressupõe, por seu lado, a adopção de estratégias e de instrumentos (como é o caso do PCE e do PCT) que configurem práticas de gestão do currículo susceptíveis de responder aos interesses, necessidades e expectativas de todos os alunos e alunas e de concretizar o espírito de uma *escola para todos*.

Ora, subjacente a estes princípios educativos, está um determinado entendimento de currículo e de gestão curricular, de avaliação e de competências a desenvolver.

Que entendimento de currículo tem o DEB para esta reorganização curricular?

Nos documentos¹⁷⁹ orientadores da reorganização curricular do ensino Básico, e como dissemos no ponto anterior, assume-se o currículo como dizendo respeito “ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (DEB: 2001: 41). Nesta perspectiva, o currículo não é, pois, “uma lista de disciplinas ou ... um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas” (*ibidem*).

Partindo-se do pressuposto de que o termo “currículo” se refere a diferentes realidades, consoante o nível em que nos colocamos” (*idem*:41), afirma-se que ele assume, num primeiro nível, o significado de “um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas” e, num segundo nível, “está associado ao modo como o professor orienta e organiza ... o processo de ensino-aprendizagem e às tarefas que propõe aos seus alunos” (*ibidem*).

Nesta ordem de ideias, o Director do DEB afirma que o currículo nacional deve “contemplar os grandes objectivos para as aprendizagens dos alunos, o que inclui as competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos” (*ibidem*).

Na enunciação deste pressuposto e destas directrizes o discurso construído pelo DEB de fundamentação à actual organização curricular do ensino básico sugere que a concepção do currículo nacional deve ser feita de acordo “com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho;

¹⁷⁹ Neste ponto do trabalho sustentamo-nos, para além do Dec. lei nº 6/2001, na brochura Abrantes, P. (Org). (2001). *A reorganização curricular do ensino básico, princípios, medidas e implicações*, DEB, p, 38. Documento de apoio à implementação da Reorganização Curricular.

Trata-se de um documento redigido pelo DEB de apoio à implementação do daquele decreto e constitui-se, assim, numa referência importante, uma vez que situa todo o processo do projecto de gestão flexível do currículo até à reorganização curricular. Analisa, de forma aprofundada, não só os fundamentos daquele projecto, como também os seus princípios, apresenta as medidas de organização e gestão do currículo e as suas implicações pedagógicas, dá conta, de forma bastante sustentada, dos princípios curriculares que norteiam a reorganização curricular do ensino básico e apresenta os desenhos curriculares para os três ciclos do ensino básico.

consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (*ibidem*).

Estamos, portanto, perante uma visão ampla e aberta de currículo e perante uma concepção de desenvolvimento curricular que aponta para “um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas” (*ibidem*).

Que entendimento de gestão curricular subjaz a esta organização curricular?

É no quadro do entendimento de currículo numa visão aberta e abrangente e de desenvolvimento curricular como processo gradual e contínuo que se insere a ideia de “gestão curricular”, que a eles está associada.

A gestão curricular configura-se, no discurso do DEB, então, na inter-relação de três ideias chave: “diferenciação, adequação e flexibilização” (*ibidem*), pressupondo, assim, que se estabeleçam “diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas” (*idem*:42) e que se assuma “a responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa” (*ibidem*). Mas, para isso, o DEB afirma ser necessário “uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes” (*idem*:43).

No quadro destas ideias, afirma-se finalmente, que “a flexibilização deve aqui ser entendida no contexto de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras” e que o currículo nacional está associado à definição dessas orientações, explicitadas, agora, em termos de “competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas” (*ibidem*).

Que entendimento de competência¹⁸⁰ e de avaliação faz o DEB, para esta concepção de currículo de formação?

¹⁸⁰ Ver a propósito do conceito de competência Peralta, M^a H. (2002). Trata-se de um artigo em que a autora, para além de trabalhar o conceito de competência, problematiza a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos num processo formativo orientado para o desenvolvimento de competências e apresenta exemplos de instrumentos que podem apoiar os professores na avaliação dos alunos.

No documento aqui em análise¹⁸¹ sublinha-se a adopção por uma “noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção” (*ibidem*). Pressupõe a “apropriação de um conjunto de conceitos e de processos fundamentais mas não se identifica com o mero conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos ‘básicos’, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” (*ibidem*).

Quanto ao conceito de avaliação, o Director do DEB afirma que a “posição que se adopta na reorganização curricular consiste em considerar o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados” (*idem*:45). E conceptualiza-a dizendo que a avaliação tem como “principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (*ibidem*), o que implica recorrer a uma “variedade de modos e instrumentos de avaliação, em cada ano e ciclo, adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas” e assumir um carácter formativo e positivo que evidencie “os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas” e que aponte “modos de superar (essas) dificuldades”. (*ibidem*).

Nesta conceptualização da avaliação, o discurso divulgado pelo DEB, explicita, ainda, que como condição prévia, a avaliação deve “tomar como base os ... interesses (dos alunos) e aptidões, valorizando o que os alunos (já) sabem e são capazes de fazer e não se identificar com um processo de mera determinação daquilo que (ainda) não sabem (*ibidem*). E afirma, ainda, que a avaliação deve respeitar a necessidade de “promover a confiança social na informação que a escola transmite”, envolvendo “de modos apropriados e em tempo oportuno, os alunos e os encarregados de educação” (*idem*:46) e deve “para além da avaliação contínua nas diversas áreas, disciplinares e transversais ao currículo (proceder-se a) uma avaliação global no fim do ensino básico, a qual deverá atender especialmente ao percurso do aluno e ao progresso das aprendizagens que realizou” (*ibidem*).

¹⁸¹ Abrantes, P. (Org). (2001). *A reorganização curricular do ensino básico, princípios, medidas e implicações*, DEB, p, 38, documento de apoio à implementação da Reorganização Curricular (Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

Estas matrizes curriculares aqui apresentadas sugerem as intenções primeiras que estiveram subjacentes ao projecto de gestão flexível do currículo e à reorganização curricular do ensino básico. Nas palavras do Director do DEB, tratou-se de “uma abordagem que não passa por mudar os programas”¹⁸², mas que visou fundamentalmente “reformular as orientações curriculares, a lógica do próprio currículo, incorporando novo entendimento, ... e uma outra gestão dos tempos lectivos e que passou também pela criação de três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

A Área de Projecto visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Dec-Lei nº 6/2001, art. 5, alínea a);

O Estudo Acompanhado visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia (Dec-Lei nº 6/2001, alínea b)”;

A Formação Cívica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos... (Dec-Lei nº 6/2001, alínea c).

Como vemos, estamos na presença de um discurso “politicamente correcto” que, do ponto de vista dos princípios, aponta para uma nova visão do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem.

Porém, as questões que se nos colocam é saber:

Até que ponto os desenhos curriculares propostos para os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e que apresentamos nas páginas seguintes, corporizam, de facto, o entendimento de currículo e de gestão curricular defendidos pela administração educativa?

Será que há diferenças de “fundo”, na forma e no conteúdo, entre os desenhos curriculares agora apresentados e os propostos no contexto da reforma curricular dos finais dos anos 80, início dos anos 90 e por nós já analisados no ponto 2.2 do capítulo II ?

¹⁸² O Director do DEB, admite no entanto, que de tempos a tempos os programas têm que ser mudados, anexo V B.

1º Ciclo

Componentes do currículo

Educação para a cidadnia	Áreas Curriculares Disciplinares Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões <ul style="list-style-type: none"> - artísticas - físico-motoras 	
	Formação Pessoa e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares (a) Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica
	Total: 25 horas	
	Educação Moral e Religiosa(b)	
	Actividades de enriquecimento do Currículo©	

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

- (a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.
- (b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do artigo 5º.
- (c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º.

2º Ciclo				
Componentes do Currículo		Carga horária semanal (x 90 m)(a)		
		5º ano	6º ano	Total ciclo
Línguas e Estudos Sociais Língua Portuguesa Língua Estrangeira História e Geografia de Portugal		5	5,5	10,5
Matemática e Ciências Matemática Ciências da Natureza		3,5	3,5	7
Educação Artística e Tecnológica Educação Visual e Tecnológica(b) Educação Musical		3	3	6
Educação Física		1,5	1,5	3
Formação Pessoal e Social	Áreas Curriculares não Disciplinares© Área de Projecto Estudo Acompanhado	3	2,5	5,5
	Total	16	16	32
	A decidir pela escola	0,5	0,5	1
	Educação Moral e Religiosa(d)	0,5	0,5	1
	Máximo Global	17	17	34
	Actividades de enriquecimento(e)			

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

(b) Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade. A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

© Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de projecto e o Estudo Acompanhado são asseguradas por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do nº5 do artigo 5º.

(e) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º.

3º ciclo

Carga horária semanal (x 90 min.)(a)

Componentes do currículo		7º ano	8º ano	9º ano	Total ciclo
Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras LE 1 LE2	3	2,5	2,5	8
	Ciências Humanas e Sociais História Geografia	2	2,5	2,5	7
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais Físico-química	2	3	2,5	6,5
	Educação Artística Educação Visual Outra disciplina oferta da escola (b)	1º	1º	1,5(d)	5,5
	Educação Tecnológica	1º	1º		
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Áreas Curriculares não Disciplinares Área de Projecto (e) Estudo Acompanhado Formação Cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
	Total	17	17	17	51
	A decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	0,5	1,5
	Máximo global	18	18	18	54
	Actividades de enriquecimento (g)				

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

- (a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim com o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.
- (b) A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc)
- (c) nos 7º e 8º anos, os alunos têm i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e ii) numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da educação Artística e Educação Tecnológica.
- (d) No 9º ano, os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.
- (e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A Área de projecto e o Estudo Acompanhado são asseguradas por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.
- (f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do artigo 5º.
- (g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º.

Face às matrizes curriculares atrás apresentadas e aos desenhos curriculares propostos, será que poderemos dizer que estamos na presença de um novo paradigma de inovação curricular?

Não haverá uma contradição de fundo entre os princípios e os planos curriculares apresentados para cada um dos ciclos?

Até que ponto, estes desenhos curriculares são convergentes com uma intenção educativa orientada para o desenvolvimento de competências?

Como pôr em prática os princípios de flexibilização curricular corporizados nas ideias de articulação de saberes e de interdisciplinaridade, quando verificamos que os planos curriculares continuam organizados numa lógica disciplinar e numa racionalidade técnico-científica? (Escudero Muñoz e González González, 1984)

Será que poderemos dizer que pelo facto dos planos curriculares incluírem as três áreas curriculares não disciplinares¹⁸³ (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica) estão criadas às escolas e aos professores, condições para a concretização da gestão curricular?

Que margens têm os professores para gerirem e flexibilizarem o currículo?

Na linha deste questionamento, o parecer sobre o projecto de GFC introduz um conjunto de recomendações do nosso ponto de vista importantes, e que elucidam algumas das ambiguidades presentes nos discursos que enformam a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 como é o caso do conceito de currículo nacional.

Alonso *e al* (2001:52), chamam a atenção para “a ambiguidade e ... contradição acerca do que deve constar do currículo nacional, da sua função, do seu nível de especificação e do processo de elaboração” considerando que esta questão é central uma vez que a ideia de existência currículo nacional sempre esteve presente e, nesse sentido, os professores questionar-se-ão “sobre

¹⁸³ Relativamente a esta designação ver Alonso *e al*. (2001:56-57). *Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo*. DEB. As autoras chamam a atenção para a designação presente nos documentos iniciais da GFC de “áreas de transversalidade do currículo”, designação essa que foi abandonada nos documentos posteriores que as concebem como áreas curriculares não disciplinares. Alertam, por isso, para o facto de a forma como estas áreas estão contempladas nos planos curriculares não ser condizente com o sentido de transversalidade e com o entendimento de currículo que está subjacente ao projecto de GFC.

o que gerir, com que margem de autonomia e com que balizas” (*Ibidem*). As autoras deixam, ainda, a mensagem da necessidade dos desenhos curriculares apresentarem uma representação gráfica mais clara “que contribuísse para a compreensão do modelo” (*idem*:55) e apoiasse os professores na tomada de decisões sobre a gestão do currículo, mais seguras e confiantes.

Não pretendemos como é óbvio, no âmbito deste trabalho, dar resposta a todas estas questões. Porém, no ponto seguinte do trabalho identificaremos sentidos nos discursos sobre a reorganização curricular dos finais dos anos 90, início dos anos 2000 que ajudarão, provavelmente, a compreender as questões que aqui colocamos.

III.3. – Sentidos da Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: uma sistematização

III.3.1 – Da organização da informação

A sistematização dos sentidos presentes nos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico nos finais dos anos 90/ início dos anos 2000, obedeceu à lógica que seguimos no ponto II.3.1 do capítulo II, de apresentação da reforma curricular dos finais dos anos 80, início dos anos 90. Por isso, tomámos as mesmas categorias utilizadas nos discursos relativos a essa reforma curricular. Esta lógica de organização da informação justifica-se pela coerência que pretendemos que exista entre a abordagem que fizemos relativamente aos sentidos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e a abordagem sobre a reorganização curricular de finais dos anos 90/início dos anos 2000, tendo em conta que essa é a nossa questão de partida.

Nesta perspectiva, e pretendendo neste momento do trabalho dar conta dos enfoques que matriciaram esta proposta curricular, a enunciação de sentidos que aqui fazemos é, fundamentalmente, apoiada na análise do Despacho 6/2001 de 18 de Janeiro, que regulamenta a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90, e nos dados obtidos através

das entrevistas realizadas à então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente e ao Director do DEB, Paulo Abrantes.

O quadro síntese nº 11 mostra o reportório dos documentos e as categorias de análise em que nos apoiámos.

Quadro síntese nº 11 – Documentos de referência da análise dos sentidos na reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 e categorias de análise

Documentos	Categorias de análise
<ul style="list-style-type: none">• Dec. Lei nº 6/2001• Entrevista à secretária de estado da educação, Ana Benavente• Entrevista ao Director do Departamento de Educação Básica, Paulo Abrantes	<ul style="list-style-type: none">• Ideologia político-educativa• Concepção de Educação• Concepção de escola• Concepção de professor/aluno• Paradigma de inovação curricular

III.3.2 – À enunciação dos sentidos da reorganização curricular

A enunciação dos sentidos relativos à reorganização curricular dos finais dos anos 90 início dos anos 2000, é feita, como dissemos, partir das categorias que utilizámos para análise dos discursos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80, início dos anos 90. Do mesmo modo, apresentamos aqui apenas as ideias-chave que ressaltam da análise dos materiais de referência e remetemos para anexo as grelhas que dão conta do trabalho “exaustivo” de análise de conteúdo (anexos nºs IV A, V A e VI).

São essas ideias-chave¹⁸⁴ que apresentamos no quadro síntese nº 12 e foi a partir delas que procedemos à desocultação dos sentidos presentes nos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90, início dos anos 2000.

¹⁸⁴ Ver informação mais aprofundada nas grelhas de análise de conteúdo, anexos nºs: IV A, V A e VI.

Quadro síntese nº 12- Ideias-Chave que marcam os discursos da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000

Elementos caracterizadores → Documentos de referência	Ideologia político-educativa	Concepção de educação	Concepção de escola	Concepção de professor/aluno	Paradigma de inovação curricular
Dec. Lei 6/2001	<ul style="list-style-type: none"> - garantia de uma educação de base para todos; - atenção às situações de exclusão; - medidas de combate à exclusão - novo regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - formação pessoal e social dos alunos; - garantia de uma educação de base para todos; - assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória 	<ul style="list-style-type: none"> - um espaço privilegiado de educação para a cidadania; - grande responsabilidade e margem de decisão e de gestão das diversas componentes do currículo; - poder de decisão curricular (desenvolver projectos curriculares de escola e de turma). 	<ul style="list-style-type: none"> - reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica; - mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos ; - respostas adequadas aos alunos ; - realização de aprendizagens significativas para os alunos; - valorização de metodologias, estratégias e actividades diversificadas; - favorecer o desenvolvimento de competências essenciais em todos os alunos; - alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - reforçar a articulação entre os três ciclos; - maior qualidade das aprendizagens; - introduzir três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica); - obrigatoriedade do ensino experimental das ciências; - aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas; - desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania - ultrapassar uma visão tradicional do currículo; - conceber e desenvolver Projectos curriculares de escola e de turma; - currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico; - integração do currículo e da avaliação; - formações transdisciplinares, educação para a cidadania - o domínio da língua portuguesa - actividades de enriquecimento do currículo;
Secretária de Estado da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - maior preocupação com a diversidade e a equidade; - medidas de combate à exclusão social. 	<ul style="list-style-type: none"> - princípios de uma educação cívica para todos; - educação democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> - as escolas terem os seus próprios meios; - escola mais autónoma, mais criativa e mais inteligente. 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho em equipa: discussão de objectivos na construção de competências; - reflexão de propostas muito concretas de gestão das áreas curriculares não disciplinares; - enriquecer a formação dos alunos; o aluno tem direito à palavra; - o aluno deve participar na sua aprendizagem e na avaliação das suas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilizar as necessidades de organização do currículo; - orientação de todas as áreas disciplinares e não disciplinares decidida em equipa; - conceber projectos curriculares de escola e de turma; - gerir em comum os tempos que têm significado para todas as disciplinas; - articular o trabalho das áreas curriculares não disciplinares com as disciplinares.
Director do DEB	<ul style="list-style-type: none"> - educação igual para todos; - ideologia da construção participada e partilhada do currículo e das situações de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - princípio de uma educação para todos, de uma escola para todos e do sucesso educativo para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - decisões de âmbito curricular; - mais liberdade de gerir a organização dos tempos e do currículo; - promover o sucesso educativo de todos os alunos; - escola atenta às diferenças; - construir práticas de adequação e de gestão do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar em conjunto de maneira a concretizar o currículo; - forte colaboração entre os professores e a sua co-responsabilização; - professor decisor e gestor do currículo; - os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens; - alunos e professores co-participarem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos para a sua concretização. 	<ul style="list-style-type: none"> - o currículo entendido como um conjunto de experiências educativas que os alunos devem viver; - uma nova concepção de currículo (um entendimento de currículo enquanto projecto de formação); - não se trata de uma reforma ... é uma reorganização curricular.. não queremos mudar tudo ... queremos é reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico.

Da análise das ideias-chave expressas no quadro síntese nº 12 podemos constatar o seguinte:

III.3.2.1 – Ideologia político-educativa

Relativamente a esta categoria, os sentidos enunciados apontam para a necessidade de se instituir uma política educativa na qual o sistema “tem que assumir uma educação igual para todos”¹⁸⁵ e tem, portanto, que “conceder mais atenção às situações de exclusão” (Dec 6/2001, nota introdutória).

Salienta-se, também, o caminho que, segundo o ME, tem sido percorrido para dar cumprimento a políticas educativas de combate à exclusão social, como sejam o lançamento de medidas como os “currículos alternativos, a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, os cursos de educação e formação profissional inicial” (*ibidem*), a par do “Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do novo regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas” (*ibidem*).

Para o Director do DEB, no plano dos princípios, impõe-se a necessidade “de mudar o paradigma de organização do currículo, que passa necessariamente por uma reorganização do sistema educativo” e no qual se preconiza “uma ideologia político-educativa da reforma, não como um processo instantâneo, de um momento para o outro, mas mais como um processo participado e partilhado com os intervenientes no terreno, com os professores, e com a comunidade escolar, e também com os encarregados de educação e com os alunos”

Num registo de entusiasmo e de legitimação com as ideias e princípios expressos, a então Secretária da Educação vê nesta medida curricular um culminar de todo um processo de luta contra as desigualdades sociais. Nas suas palavras “a reorganização curricular do ensino básico ... constitui o miolo de tudo aquilo que temos vindo a fazer: lutar contra a exclusão social. Começou-se por coisas muito urgentes, muito imediatas, de reforço à ideologia

¹⁸⁵ Esta expressão, tal como as seguintes, correspondeu a um enunciado retirado da entrevista que realizámos ao Director do DEB em Novembro de 2000, nas instalações do DEB. Ver análise de conteúdo, anexo nº V II B.

de inclusão, a reorganização da rede escolar, para chegarmos a uma escola mais inteligente, mais democrática”.

Em síntese¹⁸⁶, quanto à ideologia político-educativa, que caracteriza o período da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90 e início dos anos 2000, ressaltam, nos três casos aqui em análise, como sentidos nucleares:

- Luta pela exclusão social;
- Educação igual para todos;
- Mudança de paradigma curricular que implica uma reorganização do sistema educativo;
- Princípio da equidade;
- Princípio da inclusão;
- Educação assente nos princípios da participação e da partilha;
- Educação em parceria;
- Princípio da autonomia.

Os sentidos aqui explicitados apoiam as ideias de que a educação a partir do final dos anos 90, é fortemente marcada por uma diminuição da intervenção do Estado e por um aumento de participação de outros agentes sociais no quadro de uma política de descentralização que preconiza as escolas como lugares de decisão e de inovação curricular e os professores como construtores do currículo.

Preconiza-se uma filosofia educativa assente na diversificação de actividades e de estratégias e na diferenciação pedagógica, enquanto condições para o combate às desigualdades sociais, e como garante para “uma formação geral e comum a todos os alunos que (favoreça) o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Dec. n° 6/2001).

Já no capítulo III, ponto 1, problematizamos e questionámos o sentido retórico de uma educação inclusiva e, neste contexto, somos de novo levadas a reflectir até que ponto esta filosofia de diferenciação pedagógica e de

¹⁸⁶ Este enunciado, tal como os seguintes, foram retirados da entrevista que realizámos, em Novembro de 2000, na Secretaria de Estado da Educação, à então Secretária de Estado da Educação, anexo n° VI B.

diversificação de ofertas curriculares não poderá ter o efeito perverso de levar as escolas e os professores a individualizarem os alunos no sentido da sua “estigmatização”.

A este propósito não poderemos deixar de concordar com as ideias defendidas por Leite, C.(1998:37) quando defende um sentido de diferenciação pedagógica numa perspectiva de “formação que se estrutura no (re)conhecimento das experiências de vida pessoais e se afasta da existência de um caminho único para o percurso escolar” e quando equaciona a problemática do insucesso escolar e as dificuldades de alguns alunos numa relação de não causalidade com o ambiente escolar de que dispõem, mas sim enquanto fenómeno que depende não só de “razões externas e familiares (do sujeito) ... mas também de outros aspectos relacionados com a organização do sistema e do currículo” (*ibidem*). Este foi, aliás, um aspecto a que já nos referimos também no ponto 1.3 do capítulo III.

Em concordância com estas ideias, as recomendações apresentadas no parecer sobre o projecto de GFC alertam para o facto de a “possibilidade de diversificação de ofertas curriculares (dar) às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular” pode deixar em aberto “o destino dos currículos alternativos” (Alonso *e al.*, 2001:55) o que, no entender das autoras, levanta a questão de quais os limites da flexibilização curricular.

III.3.2.2 – Concepção de Educação

Os discursos revelam sentidos de uma concepção de educação orientada para os valores da democracia, para a formação para a diversidade e para a vivência da cidadania. Nos três documentos em análise (Dec. nº 6/2001, entrevistas à Secretária de Estado da Educação e ao Director do DEB) faz-se a apologia da promoção da igualdade de oportunidades de sucesso educativo de todos os alunos e apela-se à defesa dos valores “de diversidade e equidade, e da educação para a cidadania, como valores centrais na luta contra a exclusão social” e na construção de uma escola inclusiva.

Esta matriz axiológica, presente em todos os documentos, fornece-nos indicadores de que o investimento na educação nos finais dos anos 90/início dos anos 2000, assume um sentido eminentemente social com preocupações

pedagógicas que se ancoram na defesa dos “direitos e deveres dos cidadãos, e nas regras de convivência, no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e do espírito crítico e reflexivo”¹⁸⁷.

Por outro lado, a implementação de medidas político educativas de combate à exclusão social, já referidas, como é o caso dos currículos alternativos, dos territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e de formação profissional inicial que visaram “assegurar a todos os alunos o cumprimento da escolaridade obrigatória” (Dec. n° 6/2001, nota introdutória) concorrem também com a ideia de que há uma clara preocupação política de atender às questões sociais.

Nesta linha, a criação da área disciplinar não curricular, o Estudo Acompanhado, é também assumida, pela então Secretária de Estado da Educação, como “um espaço fundamental ... não é possível ter igualdade de oportunidades enquanto os meninos tiverem o trabalho escolar feito em casa ... o trabalho escolar é para ser feito na escola”¹⁸⁸.

Em consonância com a argumentação que fizemos no ponto anterior, questionamo-nos até que ponto as medidas acima mencionadas foram, de facto, medidas que visaram uma formação para a diversidade no sentido de assegurar a todos as mesmas oportunidades de sucesso educativo?

Se pensarmos na intenção que esteve subjacente à criação dos currículos alternativos (despacho n° 22/SEEI/96) sobretudo quando se afirma que eles se destinam a “grupos específicos de alunos do ensino básico” que se encontram em situações de insucesso escolar repetido ou em risco de abandono escolar, entre outras, percebemos que há aqui uma clara preocupação de responder, no final de um ciclo de ensino “às deficiências que os alunos foram acumulando” assumindo-se uma postura de remediação “que cure deficiências” (Leite, C., 1998:38) em vez de uma postura de “prevenção” (*ibidem*). Esta postura de prevenção de que nos fala a autora, e com a qual concordamos, é a que em seu entender está subjacente aos princípios de uma verdadeira *escola para todos*. Isto é, uma escola que reconhecendo a diversidade se orienta pelos

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ Enunciado retirado da entrevista, anexo n° VI B..

princípios da flexibilização curricular, tomando em consideração as “características e contextos de cada comunidade escolar e os saberes e experiências dos seus alunos” (*ibidem*) e que tem de se organizar “em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (*idem*:39)

É, pois, um facto, que a ênfase que é colocada nos discursos, sobre os princípios de uma formação para a diversidade, a vivência da cidadania e a ideia de uma escola para todos, espelha, claramente, preocupações e sentidos do quanto se está ainda longe de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Persistem as dificuldades em gerir a complexidade de situações e de fenómenos que marcam a educação nos tempos de hoje: Como conciliar as funções de *acumulação, legitimação e produção* atribuídas à escola por Apple (1997), com uma política educativa orientada pelos princípios de equidade, de formação para a diversidade e de combate à exclusão social? Como corporizar o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva?

III.3.2.3 – Concepção de Escola

Nos vários discursos em análise, evidencia-se o sentido de forte assumpção da autonomia da escola como lugar de decisão e de construção do currículo. O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação, em 1998, sublinha que “a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas” (nota introdutória).

O decreto nº 6/2001 de 18 de Janeiro, anuncia o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” (art. 3, alínea h).

Estes dois registos, em tempos diferentes, parecem significar um avanço nos discursos relativamente à autonomia da escola, que passa de um registo indicativo e sugestivo (no primeiro documento) para um registo proclamativo e afirmativo (no segundo, o decreto nº 6/2001). Porém, os sentidos do discurso

da então Secretária de Educação sobre autonomia da escola, embora sustentados na crença de que “precisamos de uma escola mais inteligente, mais articulada, mais consciente e crítica”¹⁸⁹ deixam antever, ainda, alguma incerteza relativamente ao poder de decisão das escolas e à sua autonomia na inovação do currículo, quando refere que é necessário “criar condições para que pouco a pouco se comece a trabalhar doutra maneira”¹⁹⁰ o que querará significar que há ainda muito caminho a percorrer.

Também os sentidos dos discursos do Director do DEB parecem indiciar que a autonomia da escola e dos professores não é ainda uma realidade, quando refere “as decisões de âmbito curricular devem caber à escola e aos professores que são responsáveis pelo trabalho com aquela turma” e quando diz que “é necessário atribuir maior autonomia às escolas dando-lhes maior liberdade na tomada de decisões”¹⁹¹, reforçando as ideias da Secretária de Estado da Educação.

Ora os discursos, aqui em análise, revelam sentidos que não sendo totalmente opostos manifestam, no entanto, alguma incompletude. Por um lado, temos o discurso do reconhecimento de autonomia da escola na adequação e gestão do currículo, “uma escola que tenha mais liberdade de gerir a organização dos tempos lectivos e do currículo”¹⁹² e, por outro, o discurso de que, para que essa autonomia se institua na cultura e nas práticas das instituições educativas é necessário que sejam criadas, às escolas, condições que lhes permitam pôr em prática essa autonomia.

Talvez seja por isso que o Director do DEB reforce a necessidade de fazer “emergir uma outra concepção de escola que esteja atenta às diferenças e que contribua para que todos tenham as mesmas oportunidades e que passa necessariamente por pôr em marcha práticas de adequação e de gestão do currículo”¹⁹³, revelando aqui sentidos de que estamos ainda longe de ter uma *escola para todos* e onde todos se sintam conhecidos e reconhecidos.

¹⁸⁹ *Ibidem.*

¹⁹⁰ *Ibidem.*

¹⁹¹ Enunciado da entrevista ao Director do DEB, anexo nº VII B.

¹⁹² *Ibidem.*

¹⁹³ *Ibidem.*

Por outro lado, nos discursos analisados, expressam-se sentidos que se focalizam no interior da própria escola e na responsabilidade que ela tem, enquanto sistema social, na formação dos jovens e na construção de uma educação de melhor qualidade. Esses sentidos estão presentes no discurso do Director do DEB, quando refere que “a escola tem que assumir como sua a responsabilidade de promoção de sucesso de todos os alunos... a escola tem que incorporar todos os dispositivos, materiais e condições que permitam a todos os alunos aceder aos mesmos recursos (que só alguns têm em casa) de forma a que todos tenham as mesmas oportunidades”¹⁹⁴.

Não há, pois, dúvidas de que a tónica dos sentidos presentes nos discursos é a que aponta para a instituição de uma efectiva autonomia da escolas transferindo para elas o poder de participar na construção das mudanças sobre o ensino, sobre a escola e sobre o currículo. Dizemos aponta porque os sentidos aqui enunciados mostram-nos que essa não é ainda uma realidade.

Nos discursos expressos em relação à escola e ao seu papel, quer pelos responsáveis pela educação que entrevistámos, quer os explicitados no Dec. nº 6/2001, denota-se, em relação aos primeiros, um registo de grande convicção e entusiasmo, relativamente aos princípios que enformam esta medida político-educativa e às possibilidades da sua concretização mas com a consciência de que este é um processo gradual, e, no segundo caso, e talvez porque se trata de um diploma legislativo, um discurso que assume um registo indicativo de reconhecimento da autonomia da escola.

III.3.2.4 – Conceção de Professor/Aluno

No diploma que regula a reorganização curricular do ensino básico, (Dec. nº 6/2001), assume-se que os mandatos que são atribuídos à educação e à escola requerem “um esforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica (nota introdutória). O regulamento enuncia, ainda, a necessidade de uma “diversidade de ofertas educativas tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a

¹⁹⁴ *Ibidem..*

assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos (art. 3, alínea i).

Os sentidos expressos neste decreto, enfatizam ser necessário criarem-se “respostas adequadas aos alunos ... mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (nota introdutória), a “realização de aprendizagens significativas” que promovam “a formação integral dos alunos” (*ibidem*). Sugere-se, também, a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem ... com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (art. 3º, alínea h).

Os sentidos enunciados neste dec-lei nº 6/2001 apontam, efectivamente, para uma intervenção educativa apoiada no trabalho em equipa, orientado por intenções pedagógicas assentes na diversificação de metodologias de trabalho, na diferenciação de estratégias e na realização de actividades significativas para os alunos. Preconiza-se, por outro lado, um maior envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem e para o qual as três áreas curriculares não disciplinares parecem ser fundamentais. Inferem-se também sentidos de maior envolvimento dos alunos na avaliação das suas aprendizagens ao preconizar-se que “na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos na turma ... os encarregados de educação e os alunos”.

Nestes discursos, relativos à concepção de professor e de aluno, os sentidos enunciados apontam, em síntese, para a emergência de um maior protagonismo do aluno na construção e regulação das suas aprendizagens e para uma acção do professor articulada e negociada com os restantes professores da turma e/ou do conselho de docentes, no caso do 1º ciclo.

Os sentidos enunciados no Dec. nº 6/2001 são reforçados pela então Secretária de Estado da Educação que considera que este novo quadro educativo “implica muito trabalho de equipa, a discussão de objectivos na construção das competências ... implica uma reflexão de propostas muito concretas de gestão das áreas transversais que existem dentro do currículo, pois não se trata agora de enriquecer a formação dos jovens com projectos

extra-curriculares”. Releva, também, o sentido a dar à participação dos alunos, lembrando a importância de os professores criarem condições para que “os alunos tenham direito à palavra” e refere a área de formação cívica¹⁹⁵, a par do estudo acompanhado e da área de projecto como espaços potenciadores para o desenvolvimento de competências de intervenção, de espírito crítico e de “dar a palavra aos alunos”.

Nesta mesma linha, também o Director do DEB considera que “este processo implica uma forte colaboração entre os professores e a sua co-responsabilização”¹⁹⁶. Do seu discurso, ressalta a emergência de uma nova concepção de professor “como alguém que actua ao nível da decisão e da organização, mais do que ao nível da execução”, ou seja, “o professor é um decisor e um gestor do currículo”. Neste sentido, ele tem que “tomar como parceiros, não só os colegas, mas, e fundamentalmente, os seus alunos, de modo a com eles encontrar o melhor método, as melhores estratégias, o melhor caminho para a construção de situações de ensino-aprendizagem significativas para todos”¹⁹⁷.

Num registo de optimismo, o Director do DEB considera que os professores são capazes de encontrar esses caminhos, lembrando, no entanto que, como profissional, o professor “tem que estar atento, diagnosticar problemas e apontar soluções, ir reflectindo, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos e com os colegas, de modo a ir mudando o rumo sempre que isso se justifique”.

Fica, pois, a ideia de que os sentidos que emergem dos três documentos, aqui em análise são convergentes no que se refere à importância do trabalho em equipa, à implementação de metodologias de trabalho e de estratégias diversificadas e diferenciadas que atendam à heterogeneidade dos alunos, dos seus ritmos e estilos de aprendizagem e características individuais. Ressalta também a importância de fazer envolver os alunos nos seus processos de ensino-aprendizagem e na sua regulação e, ainda o sentido de que estes

¹⁹⁵ Nos documentos orientadores do projecto de GFC, em Novembro de 2000, era esta a designação dada à área que é hoje intitulada de “Educação para a Cidadania”.

¹⁹⁶ Enunciado retirado da entrevista, anexo V B.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

propósitos implicam a concertação de intenções e de decisões entre todos aqueles que intervêm no acto educativo.

Trata-se, sobretudo, de discursos marcados por sentidos de desejabilidade, isto é, que apontam caminhos que se tem a certeza que ainda não caracterizam as práticas educativas dos quotidianos escolares.

III.3.2.5 – Paradigma de Inovação Curricular

Do Dec. nº 6/2001 ressalta “a necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico... reforçar a articulação entre os três ciclos ... no plano curricular ... na organização de processos de acompanhamento ... sem perda das identidades respectivas e objectivos de cada um dos ciclos ... mas que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens” (nota introdutória). Dá-se relevo, como já dissemos, à “consagração no currículo de três áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (*ibidem*). É interessante salientar que apesar desta referência à educação artística, ela tem uma expressão, no desenho curricular proposto para o 2º ciclo, comparativamente com as vertentes Línguas e Estudos Sociais e Matemática e Ciências, significativamente menor e que se acentua no 3º ciclo.

A este respeito, o Director do DEB, embora considere que há muita desarticulação nos planos curriculares “que requerem uma intervenção ao nível da concepção do próprio currículo e da elaboração do currículo nacional”, refere a não alteração dos programas: “nós estamos a tentar formular as orientações nacionais curriculares de uma maneira diferente da que se fez no passado, precisamente através de uma abordagem que começou com o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”¹⁹⁸.

Também se alude “a necessidade de ultrapassar uma visão do currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia

¹⁹⁸ Enunciado retirado da entrevista, anexo V B.

das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, que visam adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola, através de “um Projecto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido e avaliado pelo professor titular da turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (art. 2, alíneas 3 e 4).

Acreditando que é fundamental romper com concepções clássicas de educação e de currículo, e defendendo que a escola e os professores têm um papel crucial na construção de inovações curriculares, pensamos contudo, que a lógica instituída no sistema, ao nível da organização do ensino, dos modos de trabalho escolar, das práticas de avaliação, dos modelos de organização do currículo e das rotinas instaladas em muitos professores, configura um conjunto de limitações e de constrangimentos que serão concerteza impeditivas da “disseminação” dos princípios preconizados por esta reorganização curricular. Aliás o “retrato” que apresentamos no ponto 2.2 deste capítulo III, relativamente às reacções de alguns professores aos princípios do projecto de GFC, e as questões enunciadas no ponto “ideologia político-educativa” relativas às possibilidades de margens de flexibilização curricular que têm os professores no quadro de um currículo nacional e de desenhos curriculares assentes numa lógica disciplinar, sugerem bem o quão difícil é fazer passar a mensagem

Este sentimento é também expresso pela própria Secretária de Estado da Educação quando refere que “é necessário criar condições de trabalho aos professores, dar-lhes meios para que pouco a pouco possam trabalhar de outra maneira” considerando que, sem essas condições, há mais tendência para os professores “voltarem àquilo que sabem fazer e que acham que são capazes de fazer”¹⁹⁹.

Quando anteriormente nos questionamos sobre a passagem do projecto de GFC à regulamentação da reorganização curricular quisemos, de facto, alertar para esta realidade e até para o perigo de se poderem “perder”

¹⁹⁹ Enunciado retirado da entrevista, anexo IV B.

experiências riquíssimas de invoção curricular que estão a ser desenvolvidas em algumas escolas. De facto, em nossa opinião há escolas que desenvolveram iniciativas, quer ao nível da organização e gestão do currículo, quer dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, que nos mostram que há muitos professores interessados em mudar a escola por dentro e também por fora. Ou seja, não tenhamos dúvidas que para que possam existir práticas de gestão curricular é necessário que as escolas mudem por dentro: que se instituam dinâmicas de trabalho colaborativo não só entre os professores, como também entre estes e os alunos. E será este trabalho de co-participação e de co-responsabilização entre todos os actores educativos (professores, alunos, pais, outros parceiros) que conferirá um novo sentido de profissionalidade aos professores e consolidará a ideia de uma escola como “cidade educativa” de que nos falava Faure, E. *e al.* já, em 1972. E será também este sentido de escola que poderá mudar a sua imagem, quer por dentro, na sua função de ensinar e de educar, flexibilizando e adequando o currículo de modo a que todos os alunos e alunas se sintam e sejam reconhecidos, quer por fora na sua função social de formar cidadãos capazes de intervirem na sociedade de forma criativa e crítica.

Neste sentido, e tendo em conta os princípios sobre o currículo e as formas apontadas para o concretizar, aqui explicitados/as a partir dos normativos que regulamentam a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, consideramos que estamos na presença de um modelo de organização curricular cujas características se aproximam das ideias sustentadas no paradigma de inovação curricular do tipo sócio-político, apresentado por Escudero Munõz e González González (1989) e que desenvolvemos no ponto 1.2 do capítulo II. Isto é, um modelo em que a inovação curricular é pensada a partir de uma plataforma que toma em consideração variáveis sociológicas, ideológicas e contextuais nas quais os projectos de mudança surgem, se constituem, legitimam e desenvolvem. Ou seja, e na linha das ideias apresentadas no ponto 1.1 do capítulo I, sobre o conceito de currículo, reafirma-se aqui o sentido que lhe é dado por Kemmis (1984) de que sendo o currículo uma construção social ele tem que ser

estudado e concebido por referência às condições históricas e sociais em que se produz.

Por outro lado, o paradigma sócio-político aponta para uma concepção de currículo próximo da que por nós foi defendida no ponto acima referido e que se sustenta (n)a “importância de um entendimento de currículo prescrito a nível nacional como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de actuação²⁰⁰ que se adequem às especificidades dos/as alunos/as e incorporem os seus interesses e valores” (Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P. (2001:67).

Em síntese, e voltando aos discursos aqui em análise, de uma maneira geral, os sentidos apontados relativamente a esta categoria situam-se num registo de grande positividade, assumindo-se que é a partir da desconstrução das representações e concepções tradicionais de escola e de currículo e dos modos de ensinar e fazer aprender que se poderá construir a mudança na escola e melhorar a qualidade da educação.

Salientam-se também sentidos de que os novos espaços curriculares criados e as formas de organização dos tempos lectivos em 90 minutos se constituem em condições indispensáveis para a construção dessa mudança. Porém, será que poderemos acreditar que é o factor tempo e/ou a criação de espaços alternativos que poderá conduzir à construção de práticas pedagógicas diferenciadas que, efectivamente, cumpram os princípios de um escola inclusiva?

²⁰⁰ Leite, C. (2000:22).

CAPÍTULO IV - DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DOS FINAIS DOS ANOS 80/INÍCIO DOS ANOS 90 À REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS FINAIS DOS ANOS 90/INÍCIO DOS ANOS 2000: RUPTURAS, CONTINUIDADES OU COMPLEMENTARIDADES?

Neste capítulo IV, revisitamos as intenções iniciais deste trabalho, retomando os objectivos delineados e a questão que orientou a investigação.

Pretendemos, aqui, triangular a informação sistematizada nos pontos II.3 e III.3, relativos aos sentidos enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e na reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 tendo por referência as categorias: *ideologia político-educativa; concepção de educação, concepção de escola; concepção de professor e aluno e paradigma de inovação curricular.*

A intenção que nos orienta neste capítulo é a de respondermos à questão de partida da investigação, isto é, elucidar se os princípios enunciados para a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, são princípios de *continuidade, complementaridade* ou *ruptura* com os princípios enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90.

Interessa-nos pois perceber se o caminho traçado pela actual reorganização curricular do ensino básico é um caminho que toma a direcção de sentidos “novos” para “velhos” sentidos ... ou de sentidos “velhos” para “novos” sentidos?

Na intenção de ampliar esta discussão, tomamos em consideração as “vozes” dos responsáveis pela concepção e implementação de cada uma das propostas em análise na perspectiva de situar as linhas de força que aproximam e/ou afastam aquelas medidas curriculares e identificar os constrangimentos na sua implementação.

Terminamos este capítulo tecendo algumas considerações finais que visam elucidar o percurso traçado nesta investigação, dar conta das questões centrais que o nortearam e das ideias a que chegamos e que, por isso, remetem, também, para a necessidade de este estudo poder ser ampliado e aprofundado em futuras investigações.

IV.1. – Revisitando as intenções iniciais deste trabalho

Na linha das ideias apresentadas na introdução deste trabalho o nosso estudo situa-se na *interface entre a reforma curricular dos anos 80 e a reorganização curricular do final dos anos 90*.

Prentendíamos, como já dissemos, desenvolver uma investigação centrada sobre a questão: *Em que medida a reorganização curricular do ensino básico, dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 se apresenta como uma proposta político - educativa de continuidade, complementaridade ou ruptura com os princípios que estruturaram a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90*.

Neste sentido, orientámos o nosso estudo em torno de objectivos que visaram: caracterizar o contexto político-educativo que enquadrou cada uma das propostas em análise; identificar as perspectivas curriculares que caracterizaram a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e que caracterizam a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000; situar os conceitos de educação, escola, currículo, e papéis do professor e do aluno que marcaram, e que marcam, os discursos que enformam aquela reforma e esta reorganização curriculares.

Finalmente, era também nossa intenção analisar as *linhas de força* que aproximam ou afastam estas duas medidas curriculares.

Foi com base nestes pressupostos que designámos esta investigação com o título *“Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos 90: de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?”*.

O desafio de desocultação de *“novos” sentidos* na reorganização curricular dos finais dos anos 90, ou da confirmação de *“velhos” sentidos*, tomados como *sentidos “novos”* na reforma curricular que lhe antecedeu, constituiu, pois, o eixo nuclear e agregador deste estudo.

É este trabalho de elucidação da direcção dos sentidos expressos nas propostas curriculares, que são objecto deste estudo, que nos propomos fazer no ponto seguinte.

IV.1.1 – De sentidos “novos” a “velhos” sentidos ... ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?

A delineação do caminho “De sentidos “novos” a “velhos” sentidos ... ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos” construiu-se, como dissemos, a partir da questão e dos objectivos que orientam esta investigação.

Este ponto do trabalho tem, pois, como intenção explicitar os elementos e/ou indicadores que permitam dar conta: i) da ideologia político-educativa subjacente a cada uma das medidas curriculares em análise; ii) dos enfoques curriculares que as caracterizam; iii) das concepções de educação, de escola, de professor e aluno que perseguem; iv) do paradigma de inovação curricular que as enforma; das v) linhas de força que as aproximam e/ou afastam.

Temos aqui em consideração os sentidos enunciados nos pontos II.3, relativo à reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e no ponto III.3, relativo à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, que explicitam as ideias que marcam os discursos de cada uma das propostas, ao nível da: *ideologia político-educativa; concepção de educação; concepção de escola; concepção de professor/aluno e do paradigma de inovação curricular.*

Na linha metodológica que temos vindo a seguir, e numa perspectiva de triangulação da informação já sistematizada, partimos dos dados organizados nos quadros nº 7 e nº 12, (capítulo II e capítulo III, relativos à sistematização das ideias-chave que marcam os discursos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e sobre a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, respectivamente) dos quais dissecámos, de todos os documentos analisados e de todas as categorias, e em cada uma das propostas curriculares, as ideias-chave que consideramos centrais para este ponto do trabalho. Foi esta informação que sintetizámos no quadro nº 13.

Pretendendo, finalmente, aferir em que medida e a que níveis estas duas propostas curriculares se aproximam e/ou afastam, aprofundámos a informação trabalhada até este momento, com dados adicionais - recolhidos das entrevistas que realizámos ao Secretário de Estado da Educação no período

92/93, Joaquim Azevedo, à Secretária de Estado no período 97-2000, Ana Benavente, e ao Director do Departamento de Educação Básica, Paulo Abrantes no período 99-2002 - respeitantes às questões: *O que têm de comum? O que as distingue? Falhas/constrangimentos na sua implementação?* e que foram também objecto de análise de conteúdo²⁰¹.

É com base na informação sistematizada nos dois momentos já assinalados e na informação que agora acrescentamos, relativa às três questões acima mencionadas, que desocultamos os sentidos que permitem identificar em que medida a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, é uma proposta curricular de *continuidade*, *complementaridade* ou *ruptura* com os princípios definidos na reforma curricular que lhe antecedeu.

Este trabalho de triangulação da informação é feito, pois, em duas fases. Na primeira, centramos a nossa atenção nos dados sumariados no quadro síntese nº 13 que decorrem, como dissemos, de uma análise já triangulada dos dados apresentados nos pontos II.3 e III.3 e que são agora organizados no ponto que designamos de: *Sentidos de complementaridade, continuidade ou ruptura?*

Na segunda, tomamos como referentes os dados relativos às três categorias acima referidas, e só agora introduzidas, e que explicitamos no ponto que designamos de: *Linhas de força que aproximam e/ou afastam as duas propostas curriculares em análise e constrangimentos na sua implementação.*

²⁰¹ Ver tabelas de análise de conteúdo, anexo nºs VII C, IV C e VI B.

IV.1.1.1 - Sentidos de complementaridade, continuidade ou ruptura?

Quadro síntese nº 13 - Reforma curricular anos 80/Reorganização curricular anos 90

Objectos de análise → Categorias ↓	Reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90	Reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000
Ideologia político-educativa	<ul style="list-style-type: none"> - educação para: liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade, mudança; - intenção de decidida descentralização regional e institucional; - preservar a identidade nacional; - política de educação básica integrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - garantia de uma educação de base para todos; - atenção às situações de exclusão; - novo regime de Autonomia, administração e gestão das escolas; - maior preocupação com a diversidade e a equidade; - ideologia da construção participada e partilhada do currículo e das situações de ensino-aprendizagem.
Concepção de educação	<ul style="list-style-type: none"> - adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho; - consolidar e desenvolver o ideal de democracia; - valorização da dimensão humana do trabalho concretizado através de todas as componentes curriculares; - educação atenta às diversas formas de excelência do desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - formação pessoal e social dos alunos; - assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória; - princípios de uma educação cívica para todos; - princípio de uma educação para todos, de uma escola para todos e do sucesso educativo para todos.
Concepção de escola	<ul style="list-style-type: none"> - implementação de uma ampla autonomia das Escolas; - escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um, num clima de participação; - estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias; - disponibilização de margens de autonomia curricular; - escola promocional de todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - grande responsabilidade e margem de decisão e de gestão das diversas componentes do currículo; - desenvolver projectos curriculares de escola e de turma; - escolas mais autónomas, mais criativas e mais inteligentes; - construir práticas de adequação e de gestão do currículo nacional.
Concepção de professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> - recurso à instituição de equipas educativas e à concepção de PEE; - orientação pedagógica assente no respeito pelo educando como pessoa; - valorização da dimensão humana dos alunos; - regime de avaliação que estimule o sucesso educativo e favoreça a confiança própria. 	<ul style="list-style-type: none"> - o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica; - mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos ; - respostas adequadas aos alunos; - favorecer o desenvolvimento de competências essenciais em todos os alunos; - alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens; - trabalho em equipa: discussão de objectivos na construção de competências; - professor decisor e gestor do currículo; - os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens; - alunos e professores co-participarem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos.
Paradigma de inovação curricular	<ul style="list-style-type: none"> - soluções ensaiadas num n.º de escolas limitado e depois generalizadas; - entendimento de currículo num sentido lato e numa perspectiva interdisciplinar. - aplicação dos planos curriculares feita em regime de experiência pedagógica; - reforma <i>top-down</i>, aplicada experimentalmente e depois generalizada; - aprovação de uma nova organização curricular relativa a cada um dos ciclos; - realização de actividades curriculares e de complemento curricular; - criação da Área-Escola e da área de Formação Pessoal e Social de frequência obrigatória ; - avaliação formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - reforçar a articulação entre os três ciclos; - introduzir três novas áreas curriculares não disciplinares - Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica; - entendimento de currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico; - integração do currículo e da avaliação; - formações transdisciplinares, educação para a cidadania; - actividades de enriquecimento do currículo; - a orientação de todas as áreas disciplinares e não disciplinares decidida em equipa; - não se trata de uma reforma ... é uma reorganização curricular.. nós não queremos mudar tudo ... queremos é reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico.

Uma análise das características que sistematizamos no quadro síntese nº 13, relativamente às categorias enunciadas, permite-nos inferir o seguinte:

IV.1.1.1.1- Ideologia político-educativa

Os princípios enunciados para a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, e na linha das ideias síntese já apresentadas no ponto II.3, assentam numa matriz que põe a tónica na defesa de uma educação para a liberdade, autonomia, democracia, desenvolvimento e solidariedade. Ao mesmo tempo que esses princípios explicitam preocupações em responder às exigências que se colocam ao nível internacional, preconizam, também, a preservação da identidade nacional. Manifestam, ainda, como intencionalidade, implementar políticas de descentralização regional e institucional, que configurem a construção de um sentido de participação alargado, e de instituir uma política de educação básica integrada.

Por contraponto, as marcas dos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 denunciam preocupações que se focalizam mais com o sentido da escolaridade básica, nomeadamente, a garantia de uma educação básica para todos e uma maior atenção às situações de exclusão. Esta ideia é explicitada no Dec-Lei nº 6/2001 no qual se enuncia a necessidade de “conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais ... e aos modos como as mesmas se processam” (nota introdutória).

Ao nível dos princípios de combate à exclusão social, encontramos, nos discursos actuais, uma maior explicitação de preocupações com uma política de equidade e de formação para diversidade.

No que respeita aos princípios de uma política de descentralização encontramos, também, no contexto da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, a preocupação em implementar um **novo** regime de autonomia e gestão das escolas. Esta designação de “novo regime” leva-nos a considerar a possibilidade de estarmos perante a presença de uma **ruptura**

com o sentido das políticas de descentralização anunciadas na reforma curricular dos finais dos anos 80.

Não obstante, porém, reconhecemos que este é, no contexto da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90, um princípio recorrente da reforma curricular que lhe antecedeu, na qual, como demos conta ao longo do trabalho, se produziu legislação para regulamentar as políticas de gestão educativa, como é o caso do Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro que reforça já a ideia de que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”²⁰². Essa ideia é explicitada, também, no Dec-Lei nº 286/89, de 14 de Agosto, quando se enfatiza o incentivo à “iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-intituições comunitárias”²⁰³.

Sabemos contudo que, tendo sido este o caminho desejado, não foi, no entanto, o caminho realizado. Este foi, aliás, um questionamento que fizemos ao longo do trabalho, nomeadamente, no momento em que problematizámos em que medida os PEEs, instrumentos sobre os quais se procurou instituir uma política de participação e de autonomia educativas, corporizaram, do ponto de vista das práticas e vivências escolares, um sentido de participação efectiva, de todos os parceiros educativos, e até que ponto não terá a prática de concepção de PEE's sido assente numa política de consensos, isto é, numa política de escola que viabiliza uma política de Estado, expressa em normativos que impõem as regras de funcionamento às escolas.

O que nos parece, de facto, é que este sentido de descentralização das políticas educativas, que apontam para a construção da autonomia das escolas, presente nos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, assume agora uma carácter mais assertivo relativamente ao discurso dos finais dos anos 80.

²⁰² Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro - nota de apresentação.

²⁰³ Dec-Lei nº 286/89 de 14 de Agosto - nota de apresentação.

Este carácter assertivo do discurso está presente quando se defende uma “ideologia de construção participada e partilhada do currículo e das situações de ensino-aprendizagem”²⁰⁴, quando se apregoa a necessidade de “atribuir maior autonomia às escolas, dando-lhes maior liberdade na tomada de decisões”²⁰⁵, quando se reconhece que é “necessário não só assumir a diversidade das escolas como também que os seus projectos têm que ter em conta o meio em que estão inseridas, a população à qual se dirigem, as próprias características do corpo docente ...”²⁰⁶.

Parece, pois, não haver dúvidas que subjacente a estes discursos (início dos anos 2000) se desoculta o sentido da (ainda) não existência real da autonomia das escolas o que justifica, talvez, a reafirmação de uma política que dê maior centralidade a esta questão, aspecto que nos permite inferir que estamos na presença de um registo de **complementaridade** relativamente aos discursos dos finais dos anos 80.

Em síntese, parece podermos dizer que ao nível da ideologia político-educativa, e nos aspectos por nós aqui focalizados, os sentidos enunciados na reorganização curricular do ensino básico nos finais dos anos 90/início dos anos 2000, apontam, de facto, para um registo de **complementaridade** que se traduz num caminho que vem e vai, simultaneamente, de sentidos “novos” para “velhos” sentidos e de sentidos “velhos” para “novos” sentidos.

Clarificando esta ideia, queremos dizer que, se por um lado percebemos que ao nível da ideologia político-educativa existe um caminho de sentidos “novos” para “velhos” sentidos, uma vez que os princípios aqui considerados se ancoram em princípios recorrentes da reforma curricular dos finais dos anos 80, por outro, percebemos também que esses mesmos princípios, no contexto da reorganização curricular dos finais dos anos 90, são reconfigurados e incorporados de novas dimensões (sobretudo no que se refere às políticas de descentralização e a preocupações com os princípios de equidade e de diversidade e com o combate à exclusão social) o que nos permite afirmar que

²⁰⁴ Enunciado retirado da entrevista realizada ao Director do DEB, anexo n° VII B.

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ Enunciado retirado da entrevista que realizámos à então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, anexo n° VI B.

se “caminha”, também hoje, no sentido de “velhos” para novos “sentidos”. E é esta dupla direcção dos sentidos sobre a ideologia político-educativa que nos permite também legitimar a ideia de estarmos na presença de um registo de **complementaridade** de discursos.

IV.1.1.1.2 - Concepção de Educação

Os discursos da reforma curricular dos finais dos anos 80, sobre educação, expressam claramente uma preocupação *de adequar o sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho* ao mesmo tempo que salientam, também, a importância de atender à dimensão humana e às diversas formas de excelência do desenvolvimento, numa perspectiva de formação integral dos alunos.

Os discursos sobre a concepção de educação, presentes na reorganização curricular dos finais dos anos 90, colocam a ênfase na importância de se assegurar: uma formação pessoal e social dos alunos; o cumprimento da escolaridade, e uma educação cívica para todos.

Se por um lado, os sentidos enunciados em cada uma das propostas curriculares, relativamente à educação, parecem convergir no sentido da construção de uma efectiva educação democrática, quando se refere a necessidade de “consolidar e desenvolver o ideal de democracia”²⁰⁷ e se assume que o programa do governo tem como objectivo assegurar o “princípio de uma educação para todos”²⁰⁸, por outro, parece-nos haver na reforma curricular dos finais dos anos 80 uma preocupação mais focalizada no sistema educativo, como meio para responder ao mercado de trabalho, enquanto que na reorganização curricular dos finais dos anos 90 o enfoque maior parece ser na pessoa do educando e na sua formação global.

Neste sentido, identificamos aqui dois tipos de registo. Um primeiro que consideramos de **continuidade** e que se liga à ideia de consolidação de uma escola democrática. Um segundo, que parece ser de **complementaridade** no

²⁰⁷ Dec-Lei 286/89.

²⁰⁸ Dec-Lei 6/2001.

que se refere à ênfase que é colocada no aluno e na sua formação pessoal, social e cívica.

Parece-nos haver ainda uma ênfase mais acentuada nos discursos sobre os princípios que presidem à educação básica, na reorganização curricular dos finais dos anos 90, quando se explicita que este ciclo de formação é “entendido como um início de um processo de educação e de formação ao longo da vida”²⁰⁹, inferindo-se daqui a necessidade de se dar maior atenção a este período escolar.

Esta atenção à educação básica parece estar também relacionada com a preocupação de assegurar a todos os alunos o cumprimento da escolaridade obrigatória. A este nível, corremos o risco de dizer que o registo do discurso presente na reorganização curricular do ensino básico, relativamente ao mandato atribuído à educação básica, parece apontar para um registo de **ruptura**, embora na reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 se preconizasse já “uma educação básica integrada para todos os cidadãos”²¹⁰. Mas, como demos conta no capítulo II, o enfoque foi mais na organização de um novo plano curricular para o ensino básico e no carácter técnico dos saberes a veicular pela escola, do que propriamente nos processos de aprender e fazer aprender numa perspectiva de dar centralidade ao aluno.

Em síntese, ao nível dos sentidos sobre educação, podemos considerar a existência de três registos: de **continuidade** (princípios de uma educação democrática); de **complementaridade** no que se refere à centralidade do aluno e às preocupações com uma formação global (pessoal, social e cívica) e de formação para a diversidade; de **ruptura** relativamente ao valor atribuído à educação básica e a maior atenção que ela merece.

Estes tipos de registos apontam para o facto de que a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 assume, ao nível dos princípios sobre a educação, uma direcção que vem e vai, simultaneamente, de sentidos “novos” para “velhos” sentidos (princípios de uma educação democrática) e de sentidos “velhos” para novos “sentidos”, ao ampliar

²⁰⁹ *Ibidem.*

os sentidos da educação básica e de formação para a diversidade e ao dar mais ênfase aos valores da equidade e de uma educação inclusiva, ao mesmo tempo que realça a centralidade do princípio da formação global dos alunos.

IV.1.1.1.3 - Concepção de Escola

Os discursos sobre a escola apresentam-se, nas duas propostas curriculares em análise, numa lógica que parece, à partida, apontar para uma linha de **continuidade**, de **complementaridade** e de **ruptura** de princípios.

Na reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 enuncia-se a necessidade de “implementação de uma ampla autonomia de escola” (CRSE), com “disponibilização de margens de autonomia curricular” (Dec-Lei nº 286/89) que possibilitem a “elaboração de projectos multidisciplinares” (*ibidem*) susceptíveis de configurarem uma “escola promocional de todos os alunos”²¹¹.

Na reorganização curricular do ensino básico de finais dos anos 90/início dos anos 2000 explicita-se uma concepção de escola enquanto “espaço privilegiado de educação para a cidadania (Dec-Lei nº 6/2001) e atribui-se-lhe uma “grande responsabilidade e margem de decisão das diversas componentes do currículo” (*ibidem*) que deve ser “concretizada na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma” (*ibidem*) que corporizem a construção de práticas pedagógicas que “promovam o sucesso educativo de todos os alunos”²¹².

Podemos pois inferir que, ao nível da ideia da concepção de escola, os discursos de cada uma das propostas parecem apontar para um registo de **complementaridade**.

Mas, embora em ambas se enunciam princípios que pressupõem um entendimento de escola como lugar de decisão, este sentido é ampliado nos discursos actuais sobre a reorganização curricular do ensino básico. Esta é, aliás, uma inferência que já fizemos no âmbito da ideologia político-educativa,

²¹⁰ Enunciado retirado da entrevista que realizamos ao Secretário de Estado da Educação da reforma dos finais dos anos 80, no período 92/93, anexo nº IV B.

²¹¹ Enunciado retirado da entrevista realizada a Joaquim Azevedo, anexo nº IV B.

²¹² Enunciado retirado da entrevista realizada ao Director do DEB, VII A.

quando nos referimos às políticas de descentralização e à construção da autonomia das escolas.

Não podendo, neste momento, deixar de tomar em linha de conta a argumentação teórica que fizemos no ponto I.2, relativamente à descentralização das políticas educativas e ao processo de construção de autonomia das escolas, parece-nos poder inferir que a ênfase que sobre esta questão é colocada nos discursos actuais, resulta de uma efectiva constatação, por parte da administração, de que não tem havido margem (de delegação de poderes e de condições) por parte do poder central, para a construção de escolas autónomas. Encontramos aqui eco para as ideias desenvolvidas no ponto I.2.2 e que mostram claramente a tensão que continua a existir entre a regulação do processo de implementação da autonomia das escolas e que, como nos lembra Barroso (1999), continua a ser marcada por uma lógica que é, simultaneamente, administrativa e pedagógica.

Por outro lado, no que respeita ao princípio de uma escola democrática, a ideia, hoje proclamada, de “escola atenta às diferenças e promotora do sucesso educativo de todos os alunos”²¹³ é também recorrente da ideia de “escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um”²¹⁴, enunciada pela CRSE, evidenciando-se aqui um registo de **continuidade** de discursos.

Porém, no que respeita ao papel da escola na gestão local do currículo, o discurso referente à reforma curricular dos finais dos anos 80 circunscreve-se, como dissemos, às ideias de “disponibilização de margens de autonomia curricular”, à possibilidade de elaboração de projectos multidisciplinares (que ficaram confinados ao âmbito da Área-Escola) e à realização de actividades de complemento curricular.

Por seu lado, no discurso da reorganização curricular dos finais dos anos 90 enfatiza-se, de forma bastante assertiva, a importância de se “construírem práticas de adequação e de gestão do currículo nacional” (Dec-Lei nº 6/2001) através do desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ CRSE, 1988. Relatório final.

turma, que configurem “escolas mais autónomas, mais criativas e mais inteligentes”²¹⁵.

Parece, pois, no contexto actual, estarmos na presença de princípios que tomam a escola como espaço real de concretização da gestão local do currículo e que, por isso, se demarcam dos discursos da reforma curricular dos finais dos anos 80, cujo registo apontava privilegiadamente para a possibilidade de elaboração de projectos multidisciplinares, ainda que nos primeiros documentos orientadores da RSE (documentos preparatórios) a tónica fosse a da interdisciplinaridade. A este nível talvez possamos dizer que haja um registo de **ruptura** com os discursos anteriores.

Na linha das ideias desenvolvidas no ponto 1.3 do capítulo III, aqueles pressupostos pressupõem que sejam assumidas pelas escolas e pelos professores práticas de reconfiguração do currículo nacional. Isto é, que no interior das escolas se instituem processos que permitam adequar o currículo nacional aos contextos e às situações reais, no quais a concepção e o desenvolvimento de PCE e de PCT se afiguram como dispositivos favorecedores da flexibilização do currículo. Neste registo, e também como dissemos, é necessário tomar por referência os interesses, saberes, valores e expectativas dos alunos e alunas, enquanto ancoradouros das novas aprendizagens que vão realizar.

Mas também como aí dissemos, estes novos desafios que apontam para a gestão co-participada do currículo, implicam que se reconheça à instituição educativa poder de decisão e aos professores autonomia para gerirem os currículo e, simultaneamente, que sejam criadas condições e recursos que possibilitem a concretização daquela intenção educativa.

Sintetizando, inferimos que na reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90, os discursos sobre a escola inscrevem-se em registos de **continuidade**, **complementaridade** e **ruptura** com os princípios enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80. E, neste discurso sobre a escola, o caminho traçado é, mais uma vez, um caminho que se situa

²¹⁵ Enunciado retirado da entrevista que realizámos à então Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, anexo, nº IV A.

num cruzamento de sentidos “novos” para “velhos” sentidos e de sentidos “velhos” para “novos” sentidos.

IV.1.1.1.4 - Concepção de Professor/Aluno

Os discursos sobre o papel do professor e do aluno, no contexto da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, introduzem a ideia “de uma nova relação educativa ... (assente) (n)uma nova imagem do professor perante si mesmo, a sociedade e os alunos” (CRSE) e anunciam o “recurso à instituição de equipas educativas” (*ibidem*) que permitam a construção de “um Projecto Educativo de Escola”²¹⁶.

No que respeita ao aluno, os discursos salientam a “valorização da dimensão humana dos alunos” (Dec-Lei nº 286/89), a “identificação dos (seus) interesses ... e o acompanhamento individual ou em grupo do (seu) processo educativo” (*ibidem*), para além de indicarem um regime de avaliação “que estimule o sucesso educativo e favoreça a confiança própria” (*ibidem*).

Uma análise correlacionada com os discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 evidencia, no que se refere à concepção de professor, um registo que reforça o “trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica (Dec-Lei nº 6/2001) e que enfatiza o papel do professor como um “decisor e gestor do currículo”²¹⁷.

Este sentido de professor como gestor e decisor, configura-se na capacidade de ele encontrar “respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos” (DEC-Lei nº 6/2001) em que trabalha, respostas, essas, que devem ser concretizadas na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma.

Decorre daqui a importância da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem ... (que visem) favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (*ibidem*, art. 3, alínea h).

²¹⁶ Enunciado retirado da entrevista realizáda ao Secretário de Estado da Educação no período 92/93, anexo nº VI B.

²¹⁷ Enunciado retirado da entrevista realizáda ao Director do DEB, anexo nº VII B.

O enfoque de formação ao longo da vida, agora explicitado, parece reforçar a ideia por nós referida, anteriormente, de os discursos enunciados na reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, no que à concepção de educação diz respeito, apontarem para um registo de *ruptura* com os princípios expressos na reforma curricular dos finais dos anos 80, uma vez que a educação básica emerge aqui com o sentido não de uma mera etapa escolar, mas como um momento formativo de um processo que se prolonga ao longo de toda a vida.

Nesta linha, o papel do professor emerge também com uma maior centralidade. Esta centralidade, que lhe é conferida pela ideia de *gestor* e *decisor* do currículo, relaciona-se não só com a capacidade de adequação do currículo nacional às situações reais, como também, com a necessidade de instituir uma nova relação com os seus pares e com os órgãos pedagógicos da escola e também com os alunos.

A legitimação destes sentidos podemos encontrá-la nos enunciados que enfatizam o “trabalho em equipa para discussão das competências (e a) co-participação na definição de critérios de avaliação e nos instrumentos”²¹⁸ e a importância de “alunos e professores intervirem na construção e avaliação das aprendizagens”²¹⁹.

Não obstante os discursos actuais sobre o papel do professor serem sustentados em ideias já enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80, como é o caso do trabalho em equipa (e que deixa em aberto a possibilidade de construção de projectos multidisciplinares), podemos, no entanto, inferir que eles indicam a emergência de uma nova concepção de professor, enquanto *configurador* e *gestor* do currículo nacional.

Este sentido de professor como configurador do currículo pressupõe, por seu lado, um forte trabalho de toda a equipa da comunidade educativa na definição das intenções e princípios educativos (PEE) e um forte investimento de todos os professores dessa comunidade educativa na articulação de intenções e de acções que sustentem a construção e o desenvolvimento de procedimentos

²¹⁸ Enunciado retirado da entrevista realizada à então Secretária de Estado da Educação, anexo nº VI B.

²¹⁹ Enunciado retirado da entrevista realizada ao Director do DEB, anexo nº VII B.

de gestão do currículo através de dispositivos (PCE e PCT) coerentes com os princípios definidos no PEE e ou de Agrupamento.

Tais pressupostos apontam, por isso, para um registo de *ruptura* com a concepção de professor presente nos discursos dos finais dos anos 80 nos quais o seu papel ficava ainda muito confinado ao trabalho dentro de sala de aula e à sua disciplina (apesar da existência de espaços de concretização de experiências em comum, como é o caso da Área-Escola e dos clubes) e não previam, de forma explícita, uma acção do professor co-participada e co-partilhada não só com os seus colegas, como também com os alunos e com outros parceiros educativos (encarregados de educação, auxiliares de acção educativa associação de pais, autarquias, ...), que são também hoje chamados a intervir na definição das intenções e dos princípios educativos que sustentam a acção da comunidade educativa.

Por seu lado, ao nível do papel dos alunos há, no contexto actual da reorganização curricular do ensino básico, uma forte evidência na pessoa do aluno. Este enfoque emerge não só nos aspectos relativos à importância da sua formação global – o que pressupõe uma atenção especial (por parte do professor) às situações de ensino-aprendizagem, no sentido em que estas se constituam em experiências de aprendizagem significativas para os alunos e sejam efectivamente favorecedoras de uma formação global e integral - como também é evidente no que respeita à centralidade e ao papel activo do aluno na construção e desenvolvimento do seu processo de ensino e de aprendizagem e na regulação das suas aprendizagens.

Esta centralidade do aluno, nestas duas dimensões (participação na construção e na regulação das aprendizagens) é sustentada, por um lado, nas ideias que enunciam a preocupação de “criar respostas adequadas aos alunos ... (e de) favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação global e ao longo da vida” (Dec-Lei nº 6/2001) e, por outro, nas ideias “criar mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos” (*ibidem*); “alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens”; “os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens”, “os alunos

co-participarem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos de avaliação das suas aprendizagens”²²⁰, etc..

Ora, como podemos ver, estes discursos distanciam-se claramente dos discursos enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, nos quais o enfoque se circunscreve à preocupação de uma “orientação pedagógica assente no respeito pelo educando como pessoa ... (e à) valorização da dimensão humana dos alunos” (Dec-Lei nº 286/89, nota introdutória) e cuja centralidade parece estar mais relacionada com preocupações que se prendem com a consecução dos objectivos definidos para cada nível de ensino, do que propriamente com o papel do aluno na construção e regulação das suas aprendizagens.

Este sentido parece ser reforçado quando se explicita a necessidade de “identificação dos interesses dos alunos e aptidões ...” e de “acompanhamento individual ou em grupo do (seu) processo educativo” (*ibidem*), aspectos que, como dissemos, colocam a centralidade dos discursos em preocupações relacionadas com o cumprimento dos objectivos de ensino, muito mais do que com o papel dos alunos no seu processo de formação.

A interpretação que aqui fazemos permite-nos inferir que estamos, no contexto da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, na presença de uma concepção de aluno que tem um papel central e activo no seu processo de ensino-aprendizagem. A este nível, poderemos também considerar a emergência de um sentido de **ruptura** com os princípios enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, uma vez que o sentido de centralidade do aluno expresso não tem por intenção apenas favorecer a aprendizagem de conteúdos mas, sim, a sua formação pessoal e social.

Nesta linha de pensamento podemos, em síntese, argumentar que nos discursos actuais sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, e ao nível das concepções de professor e de aluno, se caminha de sentidos “velhos” para “novos” sentidos. Ou seja, os discursos actuais assumem, de facto, sentidos inovadores que dão uma

²²⁰ *Ibidem*.

centralidade muito maior aos professores e aos alunos na configuração de iniciativas, estratégias e procedimentos de gestão do currículo nacional, de modo a tornarem as situações de ensino e de aprendizagem mais significativas para todos os alunos e alunas.

IV.1.1.1.5 - Paradigma de inovação curricular

Neste domínio, os discursos sobre o currículo e os modos de o concretizar, presentes na reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, marcam, do nosso ponto de vista, um momento de viragem relativamente aos discursos dos finais dos anos 80/início dos anos 90.

Importa, então, no âmbito da intenção que nos orienta neste momento do trabalho, situar de novo, aqui, algumas das características que marcaram os discursos sobre o paradigma de inovação curricular que esteve subjacente à reforma curricular dos finais dos anos 80/ início dos anos 90.

Os documentos por nós analisados²²¹ dão-nos indicadores de que o objectivo desta reforma curricular era a “aprovação de uma nova organização curricular relativa a cada um dos ciclos”, que implicou a concepção de “um programa educativo único com elaboração de conteúdos programáticos em cada uma das áreas” (CRSE, 1988:49) e que previa “as soluções (serem) primeiro ensaiadas num número limitado de escolas (...) (e) depois generalizadas” (*ibidem*) e serem acompanhadas com publicação de diplomas regulamentadores. Ora, estes pressupostos apontaram para uma “aplicação dos planos curriculares feita em regime de experiência pedagógica” (Dec-Lei nº 286/89) e previram um lançamento experimental dos novos conteúdos nos diferentes ciclos.

No que respeita à reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 há, à partida, uma diferença a assinalar e que é enunciada pelo Director do Departamento da Educação Básica quando

²²¹ Conforme tivemos oportunidade de referir, constituíram documentos de referência nesta análise: O relatório final da CRSE, 1988; o Dec-Lei nº 286/89 e a entrevista realizada ao então Secretário de Estado da Educação, Joaquim Azevedo. Porém, como ao longo do trabalho fomos dando conta, outros documentos foram utilizados no desenvolvimento da nossa argumentação.

refere: “não se trata de uma reforma ...é uma reorganização curricular ... nós não queremos mudar tudo ... queremos é reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico”²²².

Esta ideia de reorganização curricular do ensino básico passa por: i) “reforçar a articulação entre os três ciclos; ii) uma maior qualidade das aprendizagens; iii) a introdução de três áreas curriculares não disciplinares: área de projecto, formação cívica e estudo acompanhado; iv) a implementação de actividades de enriquecimento do currículo”; v) a avaliação como elemento integrado no currículo e regulador do ensino e da aprendizagem; vi) a articulação e contextualização de saberes” (Dec-Lei nº 6/2001).

Estes pressupostos têm como intenção “ultrapassar uma visão tradicional do currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (*ibidem*) e implicam, por isso, “conceber e desenvolver projectos curriculares de escola e de turma” (*ibidem*) numa perspectiva de “adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, concebido, aprovado e avaliado pelo respectivo órgão de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido no contexto de cada turma, concebido e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (art. 2, alíneas 3 e 4).

Estamos, logo aqui, na presença efectiva de um registo de **ruptura** relativamente aos pressupostos e aos processos de implementação que estiveram na base da actual proposta curricular, por referência à reforma curricular dos finais dos anos 80 e que nas palavras do então Secretário de Estado da Educação, Joaquim Azevedo, se tratou, de facto, de uma “reforma *top-down*, aplicada experimentalmente e depois generalizada”²²³.

Situadas de novo no contexto da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, percebemos que subjacente ao modelo de organização curricular, então proposto, esteve, no entanto, e por um lado, um entendimento de currículo “que corresponde(eu) ao sentido lato, isto é, (um currículo) que coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas

²²² Enunciado retirado da entrevista, anexo V A.

²²³ Enunciado retirado da entrevista, anexo III B.

pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE:97) e, por outro, uma intenção de implementar de forma “progressiva (um) modelo de escola pluridimensional” (*ibidem*), no qual se preconizava uma avaliação de tipo formativo e se assumia a Língua Portuguesa como matriz de identidade.

Numa análise correlacional, o entendimento de currículo agora proposto na reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 é assumido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Dec-Lei nº 6/2001) perspectivado numa lógica de projecto de formação. A avaliação é aqui entendida como componente integrada do currículo e preconizam-se como formações transdisciplinares a “educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho e as tecnologias de informação” (Dec-Lei nº 6/2001).

Como se verifica estamos perante duas concepções de currículo que são matriciadas por enfoques diferentes. A primeira concepção de currículo (relativa ao contexto da reforma curricular dos finais dos anos 80/90) focaliza-se mais em questões organizacionais sugeridas pela indicação de actividades lectivas e não lectivas e na qual se prevê uma separação nítida e um estatuto diferenciado entre elas, estatuto esse que é conferido pelas próprias designações utilizadas: obrigatório, facultativo ou livre. Ora este sentido parece contrair a concepção de currículo em sentido lato, assumida pela CRSE, a que já nos referimos anteriormente, no ponto II.2.2, e que também como aí dissemos afasta o currículo da lógica de interdisciplinaridade que se desejava incutir nas práticas pedagógicas, apesar de se enunciar o objectivo de promover a formação integral e a realização pessoal dos educandos (CRSE: 97).

Na actual reorganização curricular do ensino básico, assume-se, de facto, uma concepção de currículo que se amplia fortemente relativamente à anterior ao conceber o currículo numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Como se depreende, o currículo não fica aqui confinado aos saberes disciplinares, antes, pelo contrário, valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afectivos e

atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atenda à dimensão social do acto de educar.

Desta análise ressalta, pois, a ideia de que o modelo curricular que está subjacente à reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 é um modelo com características muito próximas das enunciadas por Escudero Muñoz e González González (1984) para o paradigma de inovação curricular sócio-político, cuja abordagem desenvolvemos no ponto II.1.2.. Trata-se de um modelo cujo enfoque, como dissemos, é analítico-compreensivo das situações, em que a avaliação é indutora e reguladora da inovação, um modelo que tem preocupações com o *porquê* e com o *como* da inovação, isto é, que toma em atenção o contexto em que surge a inovação e a lógica que está subjacente ao seu desenvolvimento e que, finalmente, prevê uma diluição de funções entre a decisão, o desenho e o desenvolvimento da inovação.

Como se depreende, é um modelo de organização do currículo que se afasta do modelo técnico-científico, associado à reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80.

Daqui decorre, pois, também a ideia de que estamos, novamente, perante o desejo de implementar práticas de **ruptura** relativamente à concepção de currículo que se postulava na reforma curricular dos finais dos anos 80.

Em jeito de síntese, e pelas ideias explicitadas em relação ao paradigma de inovação curricular que está subjacente a cada uma das medidas curriculares aqui em análise, podemos inferir que estamos na presença de registos de **ruptura** não só em relação aos pressupostos curriculares que as enformam, como também em relação à concepção de currículo e aos processos de o implementar. A este nível, o caminho parece ser, na verdade, um caminho que vem de sentidos “velhos” para “novos” sentidos”.

IV.1.2 - Linhas de força que aproximam e/ou afastam as duas propostas curriculares em análise e constrangimentos na sua implementação

Como dissemos, este ponto do trabalho tem como intenção “dar voz” aos responsáveis da administração educativa. Apoiamo-nos, por isso, apenas nas três entrevistas que realizámos, tomando agora em linha de conta os dados relativos às categorias: *Linhas de força que aproximam*, *Linhas de força que afastam* e *Constrangimentos na implementação* das duas medidas curriculares que são objecto deste estudo. Também como já referimos, pretendíamos com esta informação, para além de aprofundar a reflexão que fizemos até ao momento, procurar “responder” a um dos nossos objectivos de partida: *Analisar as linhas de força que distanciam ou aproximam estas duas medidas curriculares* de modo a clarificar com mais pormenor as mudanças introduzidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000.

Na sequência dos procedimentos metodológicos seguidos até ao momento, remetemos para anexo as tabelas de análise de conteúdo relativas a estas categorias²²⁴ e apresentamos no quadro síntese nº 14 as **ideias-chave** que constituíram a base para a construção da nossa interpretação.

²²⁴ Anexos nº IV C e VII C. Salientámos, porém que no que respeita à entrevista feita à então Secretária de Estado da Educação estas categorias foram incluídas nas tabelas de análise de conteúdo que fizemos, anexo nº VI B.

Quadro síntese nº 14 - Linhas de força que, segundo os entrevistados, aproximam/afastam a reforma curricular dos finais dos anos 80 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90 e constrangimentos na sua implementação

Categorias → discursos	Linhas de força que aproximam	Linhas de força que afastam	Constrangimentos na implementação
Secretário de Estado da Educação, Joaquim Azevedo(92/93)	<p>ambas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformas <i>top-down</i> , - o modelo que está agora a ser desenvolvido tem as mesmas ideias base (...) não há nada de profundamente novo; - medidas, ... herdeiras de uma perspectiva iluminista do papel do Estado; - a que está agora a ser executada é, na mesma, um Dec. Lei ... foi experimentada e agora foi generalizada ...; - estão próximas na metodologia - um aspecto que é comum às duas é que ambas tentaram criar outro tipo de clima dentro das escolas; - querem uma escola promocional dos alunos; - são reformas de "empurrar" as pessoas; - querem um currículo respeitador de cada um e que promova cada aluno; - a concepção de instituição e de administração escolar é a mesma; - estruturam-se nos mesmos princípios e nas mesmas lógicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - nada as afasta. Tudo as aproxima (...); - nas 30 ou 40 escolas em que se experimentou o processo foi de facto diferente ... mas no fim o processo foi o mesmo; - eu não vejo onde haja diferenças ... não foram reunidas condições nas escolas para se ter feito uma coisa diferente...; - as escolas continuam na mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - a actual reorganização encontra nas escolas inúmeros constrangimentos, obstáculos de concretização; - a maioria das escolas está a leste do que se passa; - não foram criadas condições, nem agora, nem anteriormente de trabalho aos professores; - a actual instituição escolar não está preparada para, dentro dela, criar dinâmicas organizativas e de inovação curricular.
Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente	<ul style="list-style-type: none"> - a reforma curricular anterior tinha alguns elementos positivos, foi desenhada a avaliação formativa; - há elementos de continuidade mas há outros que marcam a diferença; - do ponto de vista da gestão flexível, a estratégia é muito inovadora . 	<ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos em que se afastam são a diversidade curricular, a diversidade de projectos, a liberdade curricular... - reorganizar as escolas e a administração das escolas para que elas tivessem condições, - actualmente a maior preocupação é com a equidade e a educação para a cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - na anterior reforma ficaram coisas mal feitas; - divórcio entre a administração e a pedagogia... não se avançou para os projectos de escola, não se avançou para a diversidade..., não se avançou para a articulação entre ciclos .
Director do DEB, Paulo Abrantes	<ul style="list-style-type: none"> - há coisas em que se aproximam: os princípios sobre a avaliação são hoje reafirmados - não são mudanças de fundo; - reafirmamos os princípios subjacentes à Área-Escola - estamos a tentar criar melhor condições para que eles se concretizem ; -desenvolvimento integral dos alunos; este é também um aspecto que reafirmamos; 	<ul style="list-style-type: none"> - metodologia de implementação: saber que papel cabe à escola e à administração, à investigação e à prática; - o que as afasta são aspectos de entender a própria inovação; o conceito de currículo; o papel dos intervenientes no processo; - há uma margem de decisão maior do que aquela que tem sido a nossa tradição de decisões de âmbito curricular e de organização curricular; - mudança actual é um processo baseado na ideia de uma maior autonomia e reponsabilização da escola e ao mesmo tempo um maior reconhecimento do seu papel essencial na mudança; 	<ul style="list-style-type: none"> - a cultura escolar sobre currículo ; - a natureza tradicional do papel de professor; - a visão centralista e estreita de currículo; - a cultura dominante do nosso sistema de ensino; - as condições de trabalho dos professores e os recursos das escolas; - formação inicial com falta de preparação em aspectos como, por exemplo, de gestão curricular, e os papéis dos órgãos de gestão e pedagógico; - não repetir os erros do passado: mudar a metodologia de inovação, os processos.

Uma análise deste quadro síntese nº 14 permite-nos a seguinte interpretação:

IV.1.2.1 - Linhas de força que aproximam as duas propostas curriculares

Neste domínio, os discursos dos dois responsáveis pela concepção e desenvolvimento da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, são convergentes no que se refere a alguns princípios que consideram serem de **continuidade** em relação à reforma curricular anterior, como é o caso da avaliação formativa, dos princípios subjacentes à Área-Escola e do desenvolvimento integral dos alunos, embora refiram que hoje se pretendeu criar melhores condições às escolas e aos professores para que estes princípios se concretizassem, deixando antever qui um registo de **complementaridade** desses princípios.

Por contraponto, o responsável pela administração educativa do período de implementação da reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90, reafirma a existência de um registo de **continuidade**, colocando a ênfase na metodologia de implementação ao considerar “que ambas são reformas *Top-Down*”, que “se estruturam nos mesmos princípios e nas mesmas lógicas”. O Director do DEB, no período de implementação da reorganização curricular, regulamentada pelo Dec nº 6/2001, parece legitimar estas ideias quando refere que “não são mudanças de fundo” aquelas que se propõem nesta última medida.

Estes argumentos parecem convergir, pois, com as ideias por nós desenvolvidas no ponto anterior, relativas à ideologia político-educativa e à concepção de educação (princípios de uma educação democrática e formação pessoal, social e cívica dos alunos).

IV.1.2.2 - Linhas de força que afastam as duas propostas curriculares

Enquanto que o responsável pela implementação da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, considera que “nada as afasta ...tudo as aproxima ... as escolas continuam na mesma ... não foram reunidas condições nas escolas para se ter feito uma coisa diferente”, os responsáveis

pela concepção e implementação da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 apresentam argumentos que consideram *linhas de força* que as afastam.

Para estes últimos, estas linhas são: a metodologia de implementação; a forma de entender a inovação; o conceito de currículo; o papel dos intervenientes no processo; a maior margem de decisão dos professores e da escola na gestão do currículo; e a maior atenção aos princípios da equidade e da formação para a cidadania.

Não deixa, pois, de ser interessante percebermos a contradição que existe entre os discursos destes responsáveis e o discurso do responsável pela reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, no que respeita à metodologia de implementação das duas propostas neste estudo. Enquanto que para este último, a metodologia é considerada uma *linha de força que aproxima* as duas medidas curriculares, para os responsáveis pela reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, ela é considerada uma *linha de força que as afasta*.

Relativamente aos outros aspectos apresentados pelos responsáveis pela actual reorganização curricular, eles parecem convergir com os sentidos de ***continuidade, ruptura e complementaridade*** por nós identificados no ponto IV.1.1, nomeadamente no que respeita às categorias: *concepção de escola; concepção de professor e aluno e paradigma de inovação curricular*.

Porém, no que se refere ao conceito de escola, a ênfase colocada nos discursos é diferente. Enquanto Joaquim Azevedo enfatiza a falta de condições físicas e de recursos que continuam a existir nas escolas e que, por isso, em seu entender, obstaculizam as mudanças, os responsáveis pela reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 colocam a ênfase no sentido da autonomia, da responsabilização e do poder de decisão das escolas, parecendo-nos estarem a considerar que a reorganização e a gestão curricular feita pelas escolas se constitui na condição essencial para que elas possam introduzir dinâmicas inovadoras no currículo.

A ambiguidade presente nestes discursos parece legitimar as ideias de que as políticas e os discursos educativos, neste final de século, procuram

atribuir à educação e às escolas um novo mandato. Um mandato educativo que, como dissemos no ponto 1.3 do capítulo III, assume um outro entendimento da utilidade da educação, orientado agora por preocupações mais de ordem social e que atribui maior protagonismo às escolas, aos professores e aos alunos.

Neste enquadramento, questionamo-nos até que ponto as ideias proferidas pelo Secretário de Estado da Educação, no período da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, não terão hoje que ser equacionadas e reafirmadas com frontalidade para que, efectivamente, as escolas e os professores possam concretizar os princípios subjacentes à flexibilização e à gestão local do currículo.

IV.1.2.3 – Constrangimentos na implementação das duas propostas curriculares

A este nível, embora os discursos se circunscrevam mais à reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, parecem apresentar, no entanto, alguma convergência entre si. Quer o Secretário de Estado da Educação, no período de implementação da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, quer o Director do DEB, no período de implementação da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, fazem alusão às grandes dificuldades que existem, por parte das escolas e dos professores na concretização dos princípios que estiveram e que estão subjacentes àquelas medidas curriculares.

Joaquim Azevedo considera que nem na reforma curricular anterior, nem na reorganização actual foram criadas condições de trabalho aos professores, e, ao mesmo tempo, refere que a “instituição escolar não está preparada para, dentro dela, criar dinâmicas organizativas e de inovação curricular”²²⁵. Mais uma vez o discurso é focalizado no interior da escola: nos recursos e nas condições de trabalho dos professores.

Paulo Abrantes, situa-se, de alguma forma, nesta mesma linha ao considerar como *constrangimento* “as condições de trabalho dos professores e os

²²⁵ Enunciado retirado da entrevista que realizámos, anexo nº IV C.

recursos da escola”²²⁶. Amplia, no entanto, a análise considerando que são *constrangimentos* de ordem maior “a cultura escolar sobre currículo; a natureza tradicional do papel dos professores; a cultura dominante do nosso sistema de ensino e a formação inicial dos professores”²²⁷, *constrangimentos* que, persistindo hoje, existiram concerteza na reforma curricular anterior.

Já a Secretária de Estado da Educação, no período de concepção e de implementação da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, focalizando a análise na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, considera como *constrangimentos* “o divórcio (que houve) entre a administração e a pedagogia; não se ter avançado “para os projectos de escola, para a diversidade (e) para a articulação entre ciclos”²²⁸. Parece podermos inferir deste discurso a ideia de que estes *constrangimentos* foram, não só, equacionados como também ultrapassados no contexto da actual reorganização curricular.

Mas, será que o foram? Estará a então Secretária de Estado da Educação, a considerar que a implementação do regime de autonomia das escolas e a formação dos Agrupamentos Escolares se constituíram nas condições necessárias e suficientes para a consecução daqueles princípios?

Os discursos aqui apresentados relativamente aos *constrangimentos* na implementação das duas medidas curriculares em análise, não nos permitem inferir e apurar diferenças significativas em relação a cada uma delas, uma vez que as ideias apresentadas, por cada um dos responsáveis pela administração educativa e em relação a cada uma das propostas curriculares, não assentam, de facto, numa análise comparativa das duas propostas.

Por outro lado, os enfoques dos discursos dos/as respectivos/as Secretários/as de Estado da Educação são centrados em questões que, não sendo completamente discordantes entre si, são, no entanto, diferentes, parecendo-nos ainda haver a tendência, por parte de cada um, em salientar aspectos (os “mais negativos”) em relação à medida em que não estiveram envolvidos.

²²⁶ Enunciado retirado da entrevista, anexo nº VII C.

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ Enunciado retirado da entrevista, anexo nº VI B.

Na verdade, enquanto Joaquim Azevedo se focaliza em aspectos relativos à reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 e nos processos de concretização dos princípios e condições da instituição escolar (“a actual reorganização curricular encontra nas escolas inúmeros constrangimentos de concretização; a maioria das escolas e dos professores está a leste do que se passa”²²⁹), Ana Benavente, focaliza-se na reforma curricular anterior dando conta de *constrangimentos* que, à data, foram, por ela, considerados obstáculos à sua implementação

Embora nos pareça que Paulo Abrantes assume um posição em que releva os aspectos positivos da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, apresenta, no entanto, também alguns argumentos como, por exemplo, a importância de não se repetirem os erros do passado - nomeadamente na metodologia de inovação e nos processos - que nos parecem deixar transparecer a ideia de que houve *constrangimentos* na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, que têm hoje que ser salvaguardados.

E, esta ideia leva-nos de novo a questionar: será que no processo de implementação da reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 foram salvaguardados todos os “erros” do passado?

Em síntese, parece-nos que a análise que fizemos no ponto 2.2 do capítulo III “*Do plano das intenções ao plano das (im)posições: a regulamentação da reorganização curricular*” serve agora para iluminar algumas destas questões e leva-nos, por outro lado, a admitir, e na linha das ideias já desenvolvidas no ponto 2.1 deste capítulo IV, que os *constrangimentos* na implementação de qualquer inovação curricular se situam mais ao nível dos processos e das práticas de trabalho dos professores, e entre professores, e das lógicas de organização a que está submetido o ensino (neste caso, o ensino básico) e não tanto ao nível dos princípios e da apropriação que deles fazem os professores.

²²⁹ Enunciado retirado da entrevista, anexo III C.

IV.2 – Considerações Finais

Desejamos que este momento em que traçamos as considerações finais não constitua um mero registo formal de “término” de um trabalho de investigação. Assumimo-lo como um momento de reflexão pessoal e de expressão do(s) significado(s) que teve para nós a realização desta dissertação. Embora ao longo do trabalho tivéssemos tido sempre a intenção de situar o percurso que fomos desenvolvendo - nomeadamente através dos resumos introdutórios que fizemos a cada capítulo -, consideramos, no entanto, oportuno (re)situar, nesta fase final algumas ideias centrais.

A primeira diz respeito à própria estrutura do trabalho. A opção que fizemos por uma estrutura que se afastou da que é normalmente considerada mais clássica (enquadramento teórico, trabalho empírico, conclusões) exigiu uma postura que foi simultaneamente de reflexão, análise, questionamento e problematização, um vez que a argumentação teórica que fomos construindo, em relação a cada um dos assuntos, e em relação a cada uma das propostas curriculares em análise, foi sempre entrecruzada com dados empíricos (não só de análise documental como também das entrevistas) que fomos mobilizando de acordo com as questões abordadas.

Uma segunda ideia, prende-se com o objecto de estudo, a questão que orientou esta investigação e a organização do texto. Não querendo aqui repetir o discurso que fomos construindo ao longo dos quatro capítulos, pretendemos, apenas dar conta dos momentos que foram determinantes nesta investigação e que não só justificam o traçado que fizemos, como legitimam a questão de partida e o próprio título que atribuímos a esta dissertação. De entre estes momentos, salientamos os de explicitação dos sentidos presentes nos discursos sobre a reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e sobre a reorganização dos finais dos anos 90/início dos anos 2000. A desocultação destes sentidos orientou-se, como é óbvio, em volta da questão e dos objectivos que nortearam esta investigação e fez-se a partir das categorias de análise definidas: *ideologia político-educativa*, *concepções de educação*, *de escola*, *de professores e alunos* e *paradigma de inovação curricular*. Esta explicitação dos sentidos decorreu em três momentos do trabalho:

- no ponto 3 do capítulo II, demos conta dos sentidos presentes nos discursos sobre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90;
- no ponto 3 do capítulo III, enunciámos os sentidos que marcam os discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000;
- no ponto 3 do capítulo IV, através de um exercício de triangulação dos dados sistematizados nos momentos anteriores, demos ênfase aos sentidos de **complementaridade**, **continuidade** ou **ruptura** que existem nos discursos sobre aquelas duas medidas curriculares. Foi também neste terceiro momento que enunciámos *as linhas de força* que *aproximam e/ou afastam* as propostas curriculares aqui em análise e os *constrangimentos* que os responsáveis pela administração educativa, por nós entrevistados, referem ter existido na sua implementação.

Em síntese, foi neste terceiro momento que procedemos à elucidação de todos os elementos e indicadores relativos ao *objecto de estudo*, e que procurámos “responder” à questão de partida, ao mesmo tempo que procurámos legitimar o título que atribuímos a esta investigação.

Termos situado este estudo *na interface entre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000*, ocorrida num espaço temporal de 10 anos, permitiu-nos, por um lado, elucidar a relação que existiu, e existe, no contexto actual, entre os mandatos que são atribuídos à educação, à escola e ao currículo e os papéis dos professores e alunos, e a ideologia político-educativa de referência e, por outro, elucidar também que esta relação não é neutra. Esta relação é, aliás, na esteira de Apple (1999), uma relação interdependente e que é resultante dos compromissos culturais, sociais, políticos e económicos que marcam a sociedade em geral e que se repercutem na agenda político-educativa. E é nesta ordem de ideias que se justificam as questões teóricas por nós desenvolvidas relativamente aos mandatos que foram atribuídos à educação, à escola e ao currículo bem como aos papéis dos professores e dos

alunos, nos dois contextos em análise: finais dos anos 80/início dos anos 90 e finais dos anos 90/início dos anos 2000.

Como sabemos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) constituiu, em Portugal, um marco legislativo estruturante da organização e das concepções da Educação e da consignação dos princípios de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos para todas as crianças e jovens, princípios estes que consolidam a ideia de uma escola democrática. Este ideal de escola democrática foi, no contexto da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90, reforçado pelo sentido da *ideologia da integração* que preconizava a presença na escola regular de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – medida regulamentada pelo Dec-Lei 319/91- e de crianças de etnias diferentes.

É no período em que ocorre a reorganização curricular dos finais dos anos 90, que se enfatiza a *ideologia da inclusão*, assente no princípio da formação para a diversidade, o que implica, do ponto de vista estrutural e pedagógico, que a escola e os professores encontrem respostas adequadas às especificidades dos alunos. É neste quadro também que, ao nível dos discursos educativos, se realça o reconhecimento da autonomia da escola e dos professores para gerirem e adaptarem o currículo nacional, no sentido de o adequarem às situações reais. É também neste quadro que a administração educativa assume a *diferenciação*, a *flexibilização* e a *adequação* como condições essenciais para a construção de situações de aprendizagem que sejam significativas para todos os alunos e alunas.

Ao mesmo tempo, esta investigação permitiu elucidar que o currículo, sendo uma construção social, deve ser sempre entendido por referência “às condições históricas e sociais” (Kemmis, 1984) em que se produz. Esta é, talvez, uma razão que justifica as concepções de currículo que estiveram subjacentes a cada uma das medidas curriculares e que - como demos conta nos pontos 2.1 e 2.2 do capítulo II e nos pontos 2.3.1 2.3.2 do capítulo III, relativos às perspectivas curriculares que matriciaram, respectivamente, a reforma curricular dos finais dos anos 80 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90 - se orientaram, e se orientam, por princípios e valores educativos que perspectivam modos e lógicas diferentes de organizar e concretizar o currículo.

Na primeira medida (reforma curricular/anos 80), sustentámo-nos em estudos dos domínios da sociologia da educação, do currículo e das políticas educativas²³⁰ e na análise que fizemos, não só ao nível dos princípios e concepções curriculares expressos nos discursos sobre a reforma curricular como também dos planos curriculares então propostos para o ensino básico. É a partir daí que identificamos um conjunto de características que apontam para uma lógica de organização curricular fortemente centralizada²³¹ e a que associamos, na senda de Escudero Muñoz e González González (1984) ao paradigma técnico-científico.

Na segunda medida, pela análise dos princípios que a sustentam e pela explicitação clara, por parte da administração educativa de uma concepção de currículo - que se afasta das ideias de “uma lista de disciplinas ou (de) um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade” (DEB: 2001: 41) e de que “o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas”²³² (*ibidem*) – associado a “um conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas (essas aprendizagens), ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (*ibidem*), identificamos um conjunto de características que se aproximam do paradigma sócio-político (Escudero Muñoz e González González, 1984).

Reforçam estas ideias, o reconhecimento que, ao nível dos discursos, é feito relativamente ao papel que cabe à administração, à escola, aos professores, aos alunos, aos pais e outros parceiros, na construção das situações de ensino e de aprendizagem e que aponta para práticas de intervenção educativa negociadas, co-responsabilizadas e partilhadas entre todos e por todos. É neste contexto que é justificado, pela tutela, a concepção e

²³⁰ Os estudos a que nos referimos são os que traçam o quadro teórico que consta dos capítulos I, II e III.

²³¹ Apesar de termos constatado que na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 houve já a tendência para se assumir um entendimento de currículo num sentido lato concebido como “o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE, 1988:97).

²³² Visão de currículo próxima da que é proposta por Johnson, H.T (1967:130) que o define como “uma série estruturada de objectivos de aprendizagem que se desejam atingir. O currículo prescreve, ou pelo menos, antecipa, os resultados da instrução” e que, em nossa opinião, foi a que esteve subjacente á reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90.

desenvolvimento de Projectos Educativos de Escola e/ou Agrupamento, Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

Como demos conta no ponto 3 do capítulo IV é exactamente ao nível do entendimento de currículo, das formas de o concretizar e dos papéis dos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem que se evidenciam registos de **ruptura** entre os discursos da reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 e a reforma curricular que a antecedeu. E a este propósito temos que reconhecer que os discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 **ampliam**, de facto, quer o sentido de currículo, quer as formas de o concretizar.

É um facto que o movimento que se iniciou com o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” inquietou e “mexeu” com as escolas e com os professores, sobretudo na forma de olhar o currículo nacional e de os levar a perceber que, para que as situações de aprendizagem se tornem significativas para todos os alunos e alunas, há que pensar aquele referente (o currículo nacional) à luz das situações reais. Não podemos, no entanto, deixar de considerar que as escolas actuais, na forma como estão organizadas, não têm condições suficientes que favoreçam a mudança. Secundando Barroso (1996) ²³³, reafirmamos aqui de novo a importância de “ao nível da administração central do Estado, do poder local e das escolas (serem) criadas estruturas, modos de organização e de gestão que conciliem” (*idem*: 30) uma aliança entre todos aqueles que intervêm na formação escolar dos alunos (Estado, professores, encarregados de educação e outros parceiros educativos).

E também como naquele ponto 3 do capítulo IV salientámos, é no entendimento e reconhecimento de escola como um lugar de decisão e de gestão do currículo e no entendimento dos papéis dos professores e dos alunos como co-autores, co-gestores e co-construtores das situações de ensino e de aprendizagem que se evidenciam ainda marcas de **ruptura** com os discursos enunciados na reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90. E aqui não podemos também deixar de referir que essa mensagem parece ter sido apropriada por um grande número de professores, o que não significa, porém,

²³³ Ideias desenvolvidas no ponto 2.2 do capítulo I.

que possamos dizer que se tenha alicerçado uma cultura de trabalho escolar, entre os professores e entre estes e os alunos, que dê sustentabilidade aos princípios que estão subjacentes à gestão curricular.

Fomos ao longo do trabalho assumindo as nossas posições relativamente a uma e a outra medida curricular. No que à concepção de currículo diz respeito, e tal como dissemos no ponto 1.1 do capítulo II, posicionamo-nos aqui numa perspectiva que assume o currículo como um “projecto de formação escolar que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender ... mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”²³⁴ e que se sustenta (n)a importância de um entendimento de currículo prescrito a nível nacional como algo provisório que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos ... que se adequem às especificidades dos/as alunos/as e incorporem os seus interesses e valores” (Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P., 2001:67).

Porém, e também como argumentámos no ponto 2.3.2 do capítulo III, questionamo-nos de novo até que ponto os princípios sobre o currículo no ensino básico e os processos de os concretizar, preconizados na “gestão flexível do currículo”, não têm vindo a limitar-se no seu sentido? Isto é, em que medida os princípios porque se norteou o Projecto de GFC, e que apontavam para uma intervenção educativa contextualizada, co-participada e co-reponsabilizada - e na qual os PCE e os PCT se constituem nos dispositivos de concretização destas intenções - não ficam confinados na normatividade introduzida com o Dec. n.º 6/2001?

Até que ponto os princípios de flexibilização curricular corporizados nas ideias de articulação de saberes e de interdisciplinaridade serão traduzidos nos PCE e nos PCT que as escolas e os professores têm, agora por razões normativas, que fazer?

Será que poderemos dizer que pelo facto dos planos curriculares incluírem as três áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica) estão criadas às escolas e aos professores, condições para a concretização da gestão curricular local?

²³⁴ Leite, C. (2001:2).

Que margens têm os professores para gerirem e flexibilizarem o currículo?

Estas questões, para as quais este estudo não obteve respostas, podendo constituir uma limitação do mesmo e significar alguma fragilidade do ponto de vista da sua amplitude, são por nós consideradas “brechas” que ficam em aberto para futuras investigações no domínio das Ciências da Educação, particularmente no campo da Educação e Currículo.

Neste balanço final, não podemos deixar de salientar o significado que assumiu para nós a concepção e o desenvolvimento de um trabalho que, tendo “nascido” ocasionalmente, pelas razões que apresentamos na introdução geral, foi crescendo num sentido que se foi complexificando à medida que fomos “desbravando” um terreno que nos era particularmente estranho.

Efectivamente, desenvolver uma dissertação no âmbito das políticas de (re)organização do currículo no ensino básico, situada, como dissemos, *na interface entre a reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 e a reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000* constituiu, para nós, uma oportunidade singular não só de aprofundamento de um saber sobre os discursos educativos e curriculares que têm marcado as agendas políticas nestes últimos dez anos, no que respeita ao ensino básico, como também de problematização das lógicas e modelos que têm matriciado a organização curricular neste nível de ensino. E, nesse sentido, ele foi construído e vivido num espírito formativo e de forte aprendizagem.

Desejamos, finalmente que este estudo possa contribuir para ampliar o debate, no campo das Ciências da Educação, sobre as políticas de (re)organização do currículo e sobre os processos do seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (Org). (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: DEB.
- ABRANTES, P. (Org). (2000). "Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo – ano lectivo 1999/2000". Lisboa: DEB.
- ABRANTES, P. (Org). (2001). *A reorganização curricular do ensino básico, princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB.
- AFONSO, A. J. (1997). "O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década De Governação Social-Democrática: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)". In *Revista Portuguesa de Educação* nº 10. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp.103-137.
- AFONSO, A. J. (1997). "Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal". In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7. Porto: Edições Afrontamento, pp.131-156.
- AFONSO, A. J. (1998). "Modernização, Democratização e Neoliberalismo. Tensões e ambiguidades de uma reforma educativa". In *Ler História*, 35, pp.109-126.
- ALONSO, M. L. (1998). "Desenvolvimento Curricular e projecto educativo de escola - o "design" curricular da reforma: Que projecto de cultura e de formação?". In *Temas de Investigação* 6. Organização de Albano Estrela; Louis Marmoz; Júlio Pires e Otilia Pereira. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.51-63.
- ALONSO, L. (Coordenadora); Peralta, Helena; Alaiz, Vitor (2001). *Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, doc. policopiado.
- AMBRÓSIO, T. (1996). "A Construção Social de Consensos na Área da Educação – Ontem, Hoje e Amanhã. A Evolução das Práticas Sociais e dos Modelos de Decisão Política" In *Pacto Educativo. Aspirações e controvérsias* Porto: Texto Editora, pp. 25-32.
- AMBRÓSIO, T. (1998). "Dos modelos weberianos à regulação social da decisão na política educativa". In *A Decisão em Educação. Association Francophone*

- Internationale de Recherche en sciences de l'éducation*. (AIPELF/AFIRSE), pp.14-20.
- AMOR, E. (1997). "Que fazer com esta reforma?". In *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. (Org. Pacheco, J. A.; Alves, M. P. e Flores, M. A. Braga). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- ANTUNES, F. (1995). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80/90: o debate àcerca do ensino profissional na escola pública*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Mestrado, doc. policopiado.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideologia y Currículo*. Madrid: Akal/Universitária
- APPLE, M. W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.
- BARDIN, L. (1977). *A análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1996). "O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída". In BARROSO, J. (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- BARROSO, J. (1999). "Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais". In *Inovação*, Volume 12, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.9-33.
- BEANE, J. (2000). "Integração curricular: a essência de uma escola democrática". In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp.45-61.
- BEANE, J. (2000). "O que é um currículo coerente?". In *Políticas de integração curricular*. Pacheco, José Augusto (org.). Porto: Porto Editora, pp.39-58.
- BEANE, J. e APPLE, M. (2000). (orgs.), *Escolas Democráticas*. Porto Editora.
- BENAVENTE, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55.
- BOAL, M. Eduarda (1991). "Área-Escola uma inovação curricular". In *Revista Educação* 3, 1991. Porto: Porto Editora, pp, 60-62.
- BOBBIT, F. (1971). *The curriculum*. New York: Arno Press.

- BOURDIEU, P. (1989). *O Poder simbólico*. Coleção coordenada por Francisco Bethencourt e Diogo R. Curto. Lisboa: DIFEL.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- CONNEL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Edições Morata.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1991). Parecer sobre a reforma curricular.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). "Relatório sobre a reforma dos ensino básico e secundário". In *CNE Pareceres e recomendações 1989-92*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990). *Pareceres e Recomendações - II* Volume (88.89). Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo".
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J. A. (1994). "A Educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro". In *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 2. Porto: Edições Afrontamento, pp.7-30.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1999). "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos". In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 82-109.
- CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A.; STOER, S. R. (1993). "A Ideologia da modernização e o sistema educativo". In *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 12-13, pp. 25-50.
- CORREIA, Luís, M. (2001). "Educação inclusiva ou educação apropriada". In RODRIGUES, D. (Org). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.
- CORTESÃO, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (on-line).

- CORTESÃO, L.; MAGALHÃES, A.; STOER, S (1999). "Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas". In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 15. Porto: Edições Afrontamento, pp.45-58.
- CRSE (1986). *Documentos Preparatórios - Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO: Edições ASA.
- DEROUE, J. L. (1996). "O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição". In BARROSO, J. (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.61-83.
- DEROUE, J. L. (1999). "A autonomia dos estabelecimentos de ensino em França: As conquistas e as dificuldades de uma política de descentralização" In *Inovação*, Volume 12, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.35-44.
- DIAS, Mariana (1999). "A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade". In *Inovação*, Volume 12, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.105-119.
- DOMINGOS, A. e al (1985). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESCUDERO MUÑOZ e GONZALEZ GONZALEZ (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del professor*. Coleccion Prática educativa. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- ESTEVES, e al., (1988) "Análise de pareceres recebidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo na sequência do "Dia D". Projecto de reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário", doc. policopiado, Porto, Março/Abril, 52 páginas.
- ESTEVES, Carlos A. Vilar (1999). "Escola, justiça e autonomia". In *Inovação*, Volume 12, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.139-155.
- FAURE, E. e al. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, M^a Irene (1998). "A reforma educativa portuguesa de 1986: Retórica e realidade". In *Temas de Investigação* 6. Organização de Albano Estrela; Louis Marmoz; Júlio Pires e Otília Pereira. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 35-47.

FLORES, Maria Assunção e FLORES, Manuel (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: In: *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp.83-101.

GARCIA, A. E. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Universidad de Sevilla: Manuales Universitarios.

GOODSON, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

GONZÁLEZ, M; MUÑOZ, ESCUDERO. (1987). *Innovación educativa. Teorías y processo de desarrollo*. Barcelona: Humanistas.

GOMES, R (1996). "Teses para uma agenda de estudo da escola". In BARROSO, J. (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 87-107.

GOMES, R. (1998). "Racionalidades e tecnologias de governo da Educação: planeamento das políticas educativas em Portugal" (1974-1991). In *A Decisão em Educação. Association Francophone Internationale de Recherche en sciences de l'éducation*. (AIP ELF/AFIRSE), pp.182-200.

JORDÃO, M^a Adelaide. (1991). "Polémica: Os novos programas de Português". In *Revista Educação* n^o 3. Porto: Porto Editora.

JONHSON, H. T. (1970). *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

LEITE, C. (1996). "Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural". In *Rumos*, n^o11, Julho/Agosto, pp.8-10.

LEITE, C. (1997). *As Palavras mais que os actos?. O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de Doutoramento, documento policopiado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LEITE, C. (1998). "Entre a prevenção e a cura – Que opção Curricular?". In *Território Educativo*, n^o 4. Porto: DRE, pp, 37-40.

LEITE, C. (2000). "A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes". In *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (no prelo).

- LEITE, C (2001). *“Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança – uma assessoria externa para uma mudança interna”*. Sta. Maria da Feira: CAE de Entre Douro e Vouga, doc. policopiado.
- LEITE, C (2001a). “A Reorganização Curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios”. In *A Reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: CRIAPASA, pp.29-37.
- LEITE, C. (2001b). “O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural”. In *Ênfases e omissões no currículo*. S. Paulo: Papirus Editora, pp.45-64.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C (2002 a). *Sinais e Percursos da Educação e do Currículo em Portugal, nas últimas 3 décadas*. Actas do V Congresso sobre Questões Curriculares. Braga: Instituto de Educação da Criança (no prelo).
- LEITE, C. ; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002a). “Potencialidades e Limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos”. In *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, pp. 41-62.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002b). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- LOPES, Maria Ivone A. e al.. (1991) “Professores e reforma curricular – que expectativas”. In *Revista Educação* nº 3. Porto: Porto Editora, pp.52-53.
- LIMA, L. (1992). “Que inovação na reforma curricular do ensino básico”. In *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L’Education. AIP ELF/AFIRSE. Lisboa: FPCE.
- LIMA, M^a J. (1992). “As Ciências da Educação e a reforma curricular do ensino básico: um enfoque centrado no processo”. In AMBRÓSIO, T.; BENAVENTE, A., LIMA, M^a J.; AZEVEDO, J. E CORTESÃO, L. (Eds.) *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação, pp.45-63.

- MAGALHÃES, A. e STOER, S. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- MARTINS, A. (1991). "A certeza da mudança". In *Revista Educação* n° 3. Porto: Porto Editora, p 55.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania*. Documento orientador das políticas Educativas. Lisboa: Ministério da Educação.
- NEVES, Isabel Pestana e MORAIS, Ana Maria ((1998). "Espaço de intervenção do professor na actual reforma educativa: uma análise sociológica". In *Educação Sociedade e Culturas*, n° 9. Porto: Edições Afrontamento, pp.95-140.
- NÓVOA, A (1996). "Nota de Apresentação". In Goodson, I., F. *A construção Social do Currículo*. Educa-Currículo, pp.9-16.
- PACHECO, J. A. (1992). "Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha: In *Decisões nas Políticas e práticas Educativas*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996b) (org.). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor – Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PERALTA, M^a H. (2002). "Como avaliar competência(s)? – Algumas considerações". In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB, pp.25-33.
- PIRES, E. L. (1999/5^a Edição). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Asa.
- PONTE, João Pedro (1987). "Qual o papel Educacional da Matemática?". In *Revista de Educação*, n° 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp 94-98.
- QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L., V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa:Edições Gradiva.

- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- RANGEL, M. (1991). "Registo de opinião: os novos programas para o 1º ciclo do ensino básico". In *Revista Educação* nº 3. Porto: Porto Editora, pp.42-51.
- ROLDÃO, Mª C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em Análise*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1988). "O social e o Político na transição pós-moderna". In *Comunicação e Linguagem*, 6/7, pp 25-48.
- SILVA, Augusto S.(1996). "Pacto Educativo: um exercício de desenvolvimento" In *Pacto Educativo, Aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 53-59.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias curriculares do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- STOER, S. R. (1994). "O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41. Coimbra, pp. 3-33.
- STOER, S. e ARAÚJO, H. (1989). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho – num País da (Semi)periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, S. R. ; STOLEROFF, A.; CORREIA, J.A. (1990). "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, 11-53.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S.; RODRIGUES, Fernanda (1999). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parecerias. Relatório Final*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e CIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- TORRES, Carlos Alberto (2000). "Outcomes and Governance of Public Education: Some Pessimist Theses about Schooling and Politics in Contemporary Societies". University of Califórnia – Los Angeles (UCLA). Texto policopiado.

TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

TEODORO, A. (1996). "A reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa". In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4. Porto: Edições Afrontamento, pp.49-70.

TEODORO, A. (1996). "Nota de Abertura". In *Pacto Educativo. Aspirações e controvérsias*. Porto: Texto Editora, pp. 9-16.

VALA, J. (1986). "A análise de Conteúdo". In SILVA, A. S. e PINTO, J. M.. *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ZABALA, V. (1998). *A Prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ZABALA, V. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo una respuesta para la comprensión en la realidade*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

ZABALZA, M. (1987b). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.

Legislação

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (LBSE).

Dec. Lei 286/89 de 29 de Agosto.

Despacho nº 98-A/92 de 20 de Junho (Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico).

Despacho nº 22/SEEI/96- regulamentação dos currículos alternativos.

Despacho nº 484897 – Gestão Flexível do Currículo.

Despacho nº 9588/99 - Gestão Flexível do Currículo.

Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (Reorganização curricular do Ensino Básico).

Despacho 30/2001 de 22 de Junho (Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico).

JORNAIS

FERNANDES, José Manuel (2001). "O mérito, a escola e a exclusão social. A minha réplica". *Jornal o Publico* de 6/01/01.

“Estado está a “hipotecar” o acesso à Educação de uma geração”. *Jornal o Público* de 3/12/01.

STOER e MAGALHÃES. (2001). “As provas de aferição e o desenvolvimento da escola para todos. Comentário ao artigo de José Manuel Fernandes”. *Jornal o Publico* de 6/01/01.

AMARAL, Alberto (2001). Ainda os filhos de Rousseau. *Jornal o Público* de 18 de Janeiro de 2001.

ESPADA, João Carlos (2001). “Autoridade e Liberdade de Escolha”. *Jornal Expresso*, 27 de Janeiro de 2001.